Iulian Boldea
(Editor)

LITERATURE, DISCOURSES AND THE POWER OF MULTICULTURAL DIALOGUE

SECTION:

Language and Discourse

Arhipelag XXI Press
Tîrgu Mureș, 2017
ISBN: 978-606-8624-12-9

LITERATURE, DISCOURSES AND THE POWER OF MULTICULTURAL DIALOGUE
eISBN: 978-606-8624-12-9

Section: Language and Discourse

Edited by:
The Alpha Institute for Multicultural Studies
Moldovei Street, 8
540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546
Email: iulian.boldea@gmail.com

Published by:
"Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureş, 2017
Tîrgu Mureş, România
Email: tehnoredactare.ldmd@gmail.com

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

CONTENTS

UN TYPE PARTICULIER DE FOS ET SA SPÉCIFICITÉ : LE FRANÇAIS RELIGIEUX DANS LES FACULTÉS DE THÉOLOGIE ORTHODOXE

Felicia Dumas

Prof., PhD, Hab., ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 9

THE STATUTE OF THE POSSESSIVE PRONOUN IN ROMANIAN LANGUAGE

Ștefan Găitănaru

Prof., PhD, University of Pitești 17

INTEGRATED PERSPECTIVES OF TEACHING THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Elena Lucia Mara

Prof., PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 23

THE STUDENTS’ ATTITUDE TOWARDS COOPERATIVE LEARNING AND TRADITIONAL LEARNING IN ESP. EXPERIMENTAL STUDY

Lavinia Nadrag

Prof., PhD, Ovidius University of Constanța 33

LE DISCOURS HISTORIEN –NIVEAUX ET PARAMETRES D’ANALYSE

Dan Dobre and Sonia Berbinski

Prof., PhD Hab, Assoc. Prof., PhD, University of Bucharest 46

FASHION VOCABULARY. OLD AND NEW NEOLOGISMS

Mirela Aioane

Assoc. Prof., PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 51

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ENDO-LINGUISTIC CONTEXT

Radu Drăgulescu

Assoc. Prof., PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 58

INTRODUCTION TO A THEORY OF CONCEPTOLOGY

Doina Butiurca

Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Cluj-Napoca 69

LATIN –LANGUAGE OF MEDICAL COMMUNICATION

Eugenia Mincu

Assoc. Prof., PhD, The Philology Institute of the Moldavian Academy of Sciences 75

THE PRAGMATICS AND SEMIOTICS OF JAPANESE ADVERTISING DISCOURSE

Oana Maria Bîrlea

Assoc. Prof., PhD, ”Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 79

TYPES OF RELATION BETWEEN SUBORDINATED CLAUSES IN WAKE FOR SUSAN BY COMAN MCCARTHY

Mădălina Cerban

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova 89

A SPECIAL FORM OF COMMUNICATION: THE DIALECTAL INQUIRY

Sorin Guia

Assoc. Prof., PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 95

LE CHAMPS SÉMANTIQUE DU MOT LOUP

Adela-Marinela Stancu

Assoc. Prof., PhD, University of Craiova 103

MARQUEURS DE L’APPROXIMATION DANS LE DISCOURS DE SPECIALITE

Sonia Berbinski

Assoc. Prof., PhD, University of Bucharest 112

THE INFLUENCE OF THE MOTHER TONGUE UPON THE ROMANIAN SPEAKERS IN ACQUIRING FRENCH

Maria Rodica Mihulecea

Assoc. Prof., PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 126

COMPOUND PATRONYMS: STRUCTURAL PATTERNS

Viorica Răileanu

Assoc. Researcher, PhD, Institute of Philology, Science Academy of Moldova 135

DIFFERENCES IN INTERCOMPREHENSION – FRENCH VERSUS ENGLISH (CASE STUDY CONCLUSION)

Alina Balagiu

Associate Professor PhD, ‘Mircea cel Batran’ Naval Academy, Constanta 150

ESP CREATIVE TEACHING METHODS. CASE STUDY

Alina Buzarna-Tihenea (Galbeaza)

Assist. Prof., PhD, Ovidius University of Constanța 158

A SHORT INROAD INTO THE DOBRUJAN ONOMATOLOGY. THE PROPER NAMES’ SYSTEM

Camelia Alibec

Senior Lecturer, PhD, ”Mircea cel Bătrân” Naval Academy, Constanța 170

STRATEGIES OF TOPIC ORIENTATION IN ROMANIAN AND FRENCH- A COMPARATIVE PERSPECTIVE
Ileana Alice Ionescu
Senior Lecturer, PhD, University of of Craiova 178
TRAINING MULTILINGUAL COMPREHENSION SKILLS AT SEA WITH THE HELP OF MOVIES
Mariana Boeru and Laura Cizer
PhD Lecturer, PhD, ”Mircea cel Bătrân” Naval Academy, Constanța 188
MISTAKES, TENDENCIES AND INFLUENCES IN CONTEMPORARY ROMANIAN
Monica Borș
Lecturer, PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 194
LEXICAL CREATION IN CONTEMPORARY ROMANIAN LANGUAGE
Monica Borș
Lecturer, PhD, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 202
BOTANICAL NAMES REVISITED
Nagy Imola Katalin
Lecturer, Sapientia University of Tîrgu Mureș 210
BETWEEN BLOCKING AND UNBLOCKING. CASE STUDY: THE ADVERB + ADJECTIVE COMBINATION
Daniela Bordea
Lecturer, PhD, University of Bucharest 219
THE INTERPRETATION OF A ROMANIAN SPECIALTY TEXT BY FOREIGN STUDENTS
Cristina-Eugenia Burtea-Cioroianu
Lecturer, PhD, University of Craiova 227
BORROWING – A MEANS OF ENRICHING THE WRITTEN TOURISM DISCOURSE
Elena Dumitrașcu
Lecturer, PhD, Ovidius University of Constanța 231
THE MEDICAL SPECIALTY LANGUAGE AND ITS PARTICULAR TERMINOLOGY
Corina Lungu
Lecturer, PhD, University of Medicine and Pharmacy, Craiova 236
ASPECTS OF LEARNING GRAMMAR OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY
Cristina Ana Măluțan
Assist., PhD, Technical University of Cluj-Napoca 243

BULGARIAN AND OLD SLAVIC LEXICAL ELEMENTS IN THE 19TH CENTURY LITERARY ROMANIAN (THE BANAT LITERARY DIALECT) TO NICOLAE STOICA DE HATEG, CHRONICLE OF BANAT

Maria Micle

Lecturer, PhD, West University of Timișoara 251

THE DOBRUDJAN GERMANS – AN ANTHROPONYMICAL APPROACH IN THE CONTEXT OF THE DOBRUDJAN ONOMASTICS

Anca Sîrbu

Senior Lecturer, PhD, Constanța Maritime University 256

COGNITIVE METAPHOR AND MANIPULATION IN THE ENGLISH-LANGUAGE ECONOMIC ARTICLES ONLINE

Raluca Gabriela Burcea

Lecturer, PhD, ”Spiru Haret” University of Bucharest 262

SOCIAL VICES AND THEIR SOCIAL INTERPRETATION

Oxana Chira

Lecturer, PhD, ”Alecu Russo” State University, Bălți, Moldova 271

ARGUMENTATION AND PERSUASIVE THEORIES IN THE RELIGIOUS DISCOURSE

Paula Iustina Lohan

PhD Student, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași..... 275

READING AND THE DIGITAL AGE – EMIL CIORAN’S CASE

Elena Georgiana Vintilă

PhD, University of Craiova University of Liege, Belgium 286

ADVERTISING AND THE ROAD MAP FROM COMMUNISM TO DEMOCRACY

Mãdãlina Ruxandra Pop (Dan-Pop)

PhD Student, „Lucian Blaga” Sibiu University 293

LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE CONTEMPORARY PREACH

Inga Druță

Assoc. Researcher, PhD, Hab., The Philology Institute of the Moldavian Academy of Sciences 306

BUILDING UP WONDER CAUSATIVE VERBS WITH [+ANIMATE] SUBJECT. DISCURSIVE AND LINGUISTIC ASPECTS IN ROMANCE CONTEXT

Dana-Luminița Teleoacă (Dobre)

PhD, Scientific Researcher III, „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, Institute of Linguistics of the Romanian Academy, Bucharest 312

THE OCCURENCES OF THE METAPHOR-TERM IN FINANCIAL MARKET TERMINOLOGY

Daniela Burlacu

PhD, ”Al. Ioan Cuza” University of Iași 323

CONTEMPORARY LITERARY ALLEGORISATION: DYSTOPIAN AND VANGEFUL MODALITY OF INABILITY TO FACE DANGEROUS RESTRICTIVE IDEOLOGY

Ludmila Șimanschi

Assoc. Researcher, PhD, Moldavian Academy of Sciences, Philology Institute 330

ANALYTIC PERSPECTIVES ON DISCOURSE ANALYSIS

Laura Rita Pitariu

PhD Student, ”Lucian Blaga” University of Sibiu 337

DENOMINATIVE PRACTICES SPECIFIC TO THE DOMAIN OF CLOTHING IN THE ROMANIAN PUBLIC SPACE

Flavia-Elena Oșan (Vaida)

PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca - Baia Mare Northern University Center 346

SILENCE DURING FRENCH CLASSES A REALITY DIFFICULT TO SURPASS?

Maria-Mădălina Bunget

PhD, University of Craiova/ University of Liege 356

COMMERCIAL JUDGMENTS ISSUED IN ROMANIA, THE UNITED KINGDOM AND THE UNITED STATES OF AMERICA. A COMPARATIVE REVIEW

Luminița Mihaela Neagu

PhD Student, University of Bucharest 364

LOGIC ERRORS IN ROMANIAN LEGAL TEXTS AND DIFFICULTIES POSED IN TRANSLATION

Aurelia Nicoleta Pavel (Dicu), PhD and Luminița Mihaela Neagu, PhD Student - University of Bucharest 378

COMPLEMENTARY TOOLKIT FOR APHASIA THERAPY: A LINGUISTIC APPROACH

Annamaria Gyorfi

University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș 389

ENGLISH TERMINOLOGY IN NAVAL ARCHITECTURE

Anca Ionescu

PhD Student, ”Dunărea de Jos” University of Galați 403

TEACHING STRATEGIES OF MAKING MEDICAL TOPICS MORE PRACTICAL AND ATTRACTIVE TO STUDENTS

Stanca-Ioana Bucur

Assist., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș 415

MOTIVATIONANDDEMOTIVATIONINSTUDYINGFRENCHATTHETECHNICALUNIVERSITYOFCLUJ- NAPOCA

Cristiana Bulgaru, Reader,PhD,TechnicalUniversityofCluj-Napoca 419

THE RHETORIC OF RELATIONAL POWER IN NATO'S EVOLUTION FROM COMMUNITY TO PARTNERSHIP

Isabela Dragomir, PhDStudent,"LucianBlaga"UniversityofSibiu 431

HOW TO COPE WITH LANGUAGE DISORDERS?

Kutasi (Incze) Réka, PhDStudent,"LucianBlaga"UniversityofSibiu 440

ON THE VALENCE OF VERBS OF APPEARANCE AND DISAPPEARANCE

Maria Poponet,PhDStudent,"Babes-Bolyai"UniversityofCluj-Napoca 445

LA TRADUCTION EN ROUMAIN DE TROIS IDIOLECTES PROUSTIENS

AncaLunguGavril,PhDStudent,"Al.IoanCuza"UniversityofIasi.....452

LE RÔLE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE EN CLASSE DE FOS

Andreea Petre, Lecturer,PhD,TransilvaniaUniversityofBrasov 466

THECONDITIONOFROMANIANUNDERLAYERWORDSINDICTIONARULEXPLICATIVALLIMBIIROMÂNE

CrinaTalos,PhDStudent,TechnicalUniversityofCluj-Napoca-NorthernUniversityCenter,BaiaMare,.....470

A COMPARATIVE APPROACH TO INFINITIVE AND -ING CLAUSES

Claudia Leah, Assoc.Prof.,PhD,UniversityofOradea 480

LAFIGUREDEL'AJOUTÀTRAVERSLES DOCUMENTSAUTHENTIQUESENCLASSEDEFLEPOURLAVALORISATIONDELACULTUREETRANGERE

Ana-Maria Coman PhD Student, University of Craiova, 492

LAFIGUREDEL'AJOUTÀTRAVERSLES DOCUMENTSAUTHENTIQUESENCLASSEDEFLEPOURLAVALORISATIONDELACULTUREETRANGERE

Ana-Maria Coman PhD Student, University of Craiova, 492

CAUGHT IN TRANSLATION: WILLIAM FAULKNER WORLDWIDE

Anca Muresanu, Teaching Assistant, Faculty of Letters and Arts - Lucian Blaga University of Sibiu 498

VALORI SI ASPECTE STILISTICE ALE SUBIECTULUI SI SUBORDONATEI SUBIECTIVE ÎN LIMBA ROMANA

Lector univ. Dr. Roxana Grunwald, Universitatea Lucian Blaga Sibiu 507

THE SEMANTIC INTERPRETATION OF NOUN PHRASES WITH INFINITIVAL ADJUNCT

Ph.D, Asist. Lecturer, Ionela Gusatu (Ganea), University of Medicine and Pharmacy 'Carol Davila', Bucharest 522

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

UN TYPE PARTICULIER DE FOS ET SA SPÉCIFICITÉ : LE FRANÇAIS RELIGIEUX DANS LES FACULTÉS DE THÉOLOGIE ORTHODOXE

Felicia Dumas
Prof., PhD, Hab., "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The present study aims at analysing a particular type of FSO (French for Specific Objectives) – which could also be interpreted as a case of FLP (French as a Professional Language) – namely, the French for religious education, such as it is taught in the faculties of orthodox theology in Romania, as well as the didactic exploitation of a corpus of authentic documents, written or translated in French. This French for religious education, with a confessional specificity in the Orthodox Christian field, has acquired an individualized profile, namely on the lexical level, thanks to the creation of a specialized terminology, ever since the implantation of the Orthodox Church in France (from the XXth century onwards), which has practised the French language. Many Romanian students at the Faculty of Orthodox Theology think they could work in France after their academic studies, as future priests or deacons, as icon painters or restorers. It is for their sake that the FSO must be converted into FLP, through a series of lectures and tutorials. Given this utilitarian relevance of teaching French, which is manifest in the learners' constant motivation, the teacher must accomplish specific tasks in a FSO-FLP field, in order to build precise competencies through the implementation of techniques and strategies pertaining to the exploitation of an authentic, specialized material, that he must take pains to constitute, while managing a didactic approach based on a personal conviction concerning the learners' expectations and objectives.
Keywords: FOS / FSO (français sur objectifs spécifiques/ French for Specific Objectives), French for Religious Education, Faculties of Orthodox Theology, specialized competencies, corpus of authentic documents.

Title: A Particular Type of French for Specific Objectives and Its Specificity: French for Religious Education in the Faculties of Theology

Introduction

Nous nous proposons de réfléchir dans ce travail sur un type particulier de FOS (qui pourrait être également interprété comme du FLP), le français religieux enseigné dans les facultés de théologie orthodoxe roumaines, et sur l'exploitation didactique d'un corpus de documents authentiques, rédigés ou traduits en langue française, à spécificité religieuse, de spiritualité chrétienne-orthodoxe. Après la chute du régime communiste en Roumanie, en décembre 1989, on a assisté à un retour du religieux sur la scène publique et sociale, manifesté entre autres par la création de plusieurs facultés de théologie orthodoxe (confession chrétienne majoritaire en Roumanie) dans la plupart des universités publiques roumaines. Une précision importante s'impose : une grande partie de ces facultés avaient déjà existé depuis les origines de l'enseignement supérieur roumain (comme à l'université « Alexandru Ioan Cuza » de Iasi, créée en 1860, qui comptait à ses débuts trois facultés : de droit, de philosophie-lettres et de théologie orthodoxe), étant fermées lors de l'arrivée au pouvoir du régime communiste athée. Autrement dit, on a affaire à un type d'enseignement de FOS (ou de FLP) à caractère national, propre à un pays majoritairement et traditionnellement[1] orthodoxe (avec plus de 80 % de la population s'y déclarant orthodoxe, selon les sondages de l'Institut national roumain de statistique).

[1] Par traditionnellement orthodoxe, nous comprenons ici qui est orthodoxe depuis très longtemps, caractérisé par une tradition orthodoxe de longue date (de plusieurs siècles).

Le français fait partie des LVE enseignées dans les facultés roumaines de théologie, à côté de l'anglais et de l'allemand, ayant occupé pendant les années 90 la première place dans l'ordre des préférences des étudiants, place qu'il a cédée depuis une dizaine d'années à l'anglais, qu'il suit d'assez près pour ce qui est des options linguistiques des futurs théologiens. Les enseignants qui assurent les cours de français dans ces facultés sont des universitaires formés dans des facultés des lettres où ils travaillent d'ailleurs en tant qu'enseignants-chercheurs ; ils sont envoyés dans les facultés de théologie, dans la plupart des cas, sur leur demande. Confrontés à la nécessité d'y enseigner un FOS, ou un FLP, ils doivent gérer des nouvelles situations didactiques et se débrouiller pour se créer des supports et des méthodes d'enseignement appropriés à ces contextes didactiques particuliers. Le français religieux à spécificité confessionnelle chrétienne-orthodoxe s'est individualisé notamment au niveau lexical, à travers la création d'une terminologie spécialisée, depuis l'implantation de l'Orthodoxie en France (à partir du siècle dernier), pratiquée en langue française (Dumas, 2009). De nombreux étudiants roumains en théologie orthodoxe pensent pouvoir aller travailler à la fin de leurs études en France, en tant que futurs prêtres ou diacres (dans des paroisses francophones, de plus en plus mixtes, franco-roumaines), ou que peintres-restaurateurs d'icônes. C'est surtout pour eux que le FOS doit se transformer en FLP, lors des cours et des TD. Compte tenu de l'existence de cette importance utilitaire de l'enseignement du français, manifestée par une motivation assez soutenue de la part des apprenants, l'enseignant doit accomplir des tâches spécifiques, dans un domaine de FOS-FLP, de construction de compétences précises, à travers la mise en place de techniques et de stratégies d'exploitation d'un corpus de documents authentiques, spécialisés, qu'il doit faire l'effort (et prendre plaisir) à se constituer, au niveau de toute une didactique fondée sur une conviction personnelle concernant les attentes et les objectifs de ses apprenants.

Le français pour les théologiens orthodoxes: objectifs spécifiques et compétences spécialisées

Si l'on regarde la liste « consacrée » des FOS, qui compte le français des affaires (économique et commercial), le français de l'hôtellerie et du tourisme, le français juridique, le français des relations internationales, le français scientifique et technique, le français de la médecine (ou médical)[2], on constate facilement que « ce » français religieux, pour les théologiens orthodoxes ne s'y retrouve pas. De ce fait – tout à fait normal, vu la laïcité de la société française et l'implantation récente de l'Orthodoxie en France –, du point de vue didactique tout est à construire dans ce domaine nouveau, émergent, confronté à un manque d'outils pédagogiques, de sites spécialisés, etc. Qu'est-ce que c'est que ce tout? : voici la question à laquelle nous essaierons de répondre dans les pages de ce travail.

Le FOS est défini « traditionnellement », c'est-à-dire de façon habituelle, officiellement reconnue par les travaux spécialisés, comme une branche de la didactique du FLE basée sur un type particulier de démarche d'enseignement qui consiste dans l'analyse et l'identification des besoins précis d'un public d'apprenants (étudiants), afin d'arriver à créer des stratégies d'enseignement correspondant à ces besoins, c'est-à-dire à la mise au point d'un programme de formation pour objectifs spécifiques. L'adjectif *spécifique* fait référence à l'identification, l'individualisation et la délimitation précise d'une série de contenus référentiels et de plusieurs compétences qui doivent être construites et/ou développées (ou consolidées) chez le public bénéficiaire, dans notre cas, les étudiants en théologie orthodoxe. Au niveau des compétences,

[2] http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article525, consulté le 10 septembre 2017.

cette spécificité se traduit en termes de spécialisation pour les deux catégories d'acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage du FOS (l'enseignant et les étudiants), processus dont le bon déroulement (en tant qu'efficacité et réussite), dépend de la collaboration, de la complicité et de la synergie de ces acteurs.

C'est pourquoi un professeur qui choisit d'enseigner le français dans une faculté de théologie orthodoxe doit être absolument conscient du fait qu'il se trouve dans une situation didactique du type du FOS (tout comme les enseignants de français des facultés de droit de Roumanie, qui enseignent un français juridique et ceux des facultés de médecine, qui enseignent un français médical) et qu'il doit acquérir (à travers une démarche personnelle responsable) des compétences spécialisées dans ce sens, dans le but de pouvoir construire chez ses étudiants des compétences similaires, spécialisées, de français *parlé, lu, récité, écrit, chanté* et, en général, *employé* dans les milieux orthodoxes français de France, lors de conférences, d'offices, de catéchèses, dans des textes liturgiques, théologiques ou de spiritualité orthodoxe en général. Il doit bien connaître la pratique orthodoxe de l'Hexagone et être familiarisé avec l'histoire de l'enracinement de l'Orthodoxie en France, de ses particularités administratives, liturgiques et linguistiques (l'existence d'une terminologie religieuse orthodoxe en français). Toutes ces connaissances font partie de ses compétences spécialisées d'enseignant, qu'il se doit d'approfondir et de compléter tout le long de sa carrière didactique, tant par des recherches bibliographiques, que par des stages d'immersion, d'initiation linguistique et liturgique (lexicale et culturelle) sur place, dans des églises et des monastères orthodoxes de France, où les offices sont célébrés en français.

Sur la base de cette initiation et de ce contact direct avec la pratique liturgique orthodoxe de France, l'enseignant choisit les documents authentiques à exploiter lors de ses cours, qui offrent à ses étudiants la possibilité de se construire à leur tour une représentation de l'Orthodoxie de l'Hexagone, vécue en langue française, au niveau de la configuration d'ensemble du paysage confessionnel français et de la France en général, perçue comme pays européen sécularisé. Cette construction représentative nouvelle, d'un pays sécularisé, certes, mais assez fortement imprégné par une Orthodoxie rayonnante constitue l'un des objectifs spécifiques que devrait se proposer l'enseignant de français en faculté de théologie orthodoxe. Il s'agit en fait de la construction d'une compétence d'initiation confessionnelle de ses étudiants, qui dépasseront ainsi le stade d'étonnement concernant la découverte d'une pratique orthodoxe authentique et profonde dans la France laïque de nos jours (ou représentée, à la rigueur, comme exclusivement catholique).

Différentes approches didactiques et constitution du corpus

Deux approches didactiques seront particulièrement privilégiées par l'enseignant de français religieux orthodoxe pendant ses cours : l'approche terminologique profondément ancrée dans l'approche d'exploitation des textes écrits (liturgiques, théologiques, de catéchétiques ou de spiritualité), et partiellement l'approche pragmatique communicative (centrée notamment sur l'exploitation de textes journalistiques et l'encouragement de l'exercice de la mémorisation de brèves prières liturgiques par les étudiants).

Pour la mise en pratique de l'ensemble de l'activité didactique de cet enseignant de FOS, la constitution du corpus représente la principale démarche, fondamentale, à suivre. À travers l'exploitation de *son* corpus (tellement il peut porter l'empreinte de sa personnalité à travers les choix opérés pour sa constitution), il réalise la construction des compétences spécialisées,

linguistiques et culturelles-confessionnelles, de langue française, de ses étudiants en théologie orthodoxe.

On parle donc d'un corpus de documents authentiques, représentatifs des points de vue linguistique et culturel, respectivement, confessionnel, théologique, liturgique et spirituel, des documents non créés de façon artificielle par l'enseignant, mais à existence et circulation dans les milieux orthodoxes français, considérés utiles pour le développement des compétences de compréhension écrite et orale et ensuite d'expression (écrite et orale). Ces documents authentiques peuvent être de type liturgique (des textes d'offices, des prières, des chants, etc.), catéchétique (des homélies écrites ou enregistrées), théologique (des fragments d'écrits de cette nature rédigés par des théologiens orthodoxes renommés, d'origine, de culture et d'expression française), spirituel (des conseils spirituels tirés des livres de cette facture rédigés ou traduits en français, des interviews avec des pères spirituels français), journalistique-informatif (des informations concernant la vie de l'Église Orthodoxe de France et d'ailleurs[3]) ou bien concernant la pratique courante de la vie chrétienne-orthodoxe en général (des recettes de carême, des faire-part de funérailles, des annonces de commémoration religieuse).

Certains enseignants peuvent néanmoins choisir d'éviter l'utilisation de ce type de documents, qu'ils considèrent difficiles à comprendre par les étudiants en théologie, qui forment des groupes très hétérogènes, avec des niveaux très différents de connaissance du français „standard"[4] (du A1 jusqu'au C1). Un autre argument évoqué par ces enseignants en faveur de leur option d'éviter les documents authentiques est celui de la difficulté de se les procurer. Or justement, la démarche d'identification et de sélection de ces documents, sur la base d'une liste (et d'une typologie) de sources établie au préalable, fait partie du processus complexe de construction des compétences spécialisées de l'enseignant en question, de FOS, de langue française utilisée dans la pratique de l'Orthodoxie, dans les communautés paroissiales ou monastiques de France.

Une fois trouvés et sélectionnés, la stratégie didactique fondamentale de cet enseignant réside dans leur approche thématique, c'est-à-dire dans leur exploitation didactique pendant le cours, en fonction de la thématique qu'il se propose d'approfondir et/ou de fixer avec ses étudiants, ainsi que de leur niveau de français général. La mise au point des stratégies d'exploitation des documents, exploitation qui suppose une initiation à la foi lexicale, culturelle et confessionnelle, un approfondissement de certains problèmes considérés sensibles[5] de morphosyntaxe du français rencontrés dans le texte, ainsi que le choix de la meilleure formule d'évaluation des connaissances acquises par les étudiants (dans le sens de la plus appropriée en matière efficacité) fait partie également des compétences spécialisées de l'enseignant de FOS dans les facultés de théologie orthodoxe.

Stratégies pédagogiques d'exploitation d'un corpus de FOS

Voyons maintenant quelques exemples concrets de mise en pratique didactique par l'enseignant de ses stratégies d'exploitation des documents authentiques à spécificité religieuse, chrétienne-orthodoxe.

[3] Ces documents peuvent être trouvés sur des sites internet, par exemple, dont le plus complet en matière d'information chrétienne-orthodoxe, et francophone, est le site orthodoxie.com.
[4] C'est-à-dire, non spécialisé.
[5] Du point de vue de leur difficulté et de leur maîtrise insuffisante par les étudiants ; en général, ces problèmes sont identifiés lors d'une évaluation diagnostique effectuée au début de chaque séquence didactique.

Il nous semble important de préciser dès le début quelques particularités des groupes d'étudiants qui suivent les cours de FLE dans les facultés de théologie orthodoxe, de nos jours (valables depuis une bonne dizaine d'années) : ces groupes varient, en moyenne, de 40 à 50 ou 60 étudiants à statut laïc ou religieux. Ils sont formés de jeunes séminaristes, mais aussi de jeunes bacheliers ayant fini leurs études dans des lycées laïcs, auxquels s'ajoutent chaque année quelques moines et moniales (en principe maximum 4 ou 5 par groupe) ainsi que (de plus en plus rarement déjà) quelques prêtres orthodoxe (un ou deux) qui ont été ordonnés juste après leurs études de séminaires et qui se sentent obligés (par rapport à la formation théologique universitaire de leurs collègues plus jeunes) de poursuivre leurs études. Le programme prévoit une fréquence de deux heures de cours de FLE (à statut didactique de TD) par semaine, pendant trois ou quatre semestres, pour les trois sections de ces facultés ; théologie pastorale (où sont formés les futurs prêtres), théologie sociale (qui forme des assistants sociaux) et théologie et art sacré (où sont formés des spécialistes en peinture d'icônes, en restauration de livres sacrés, liturgiques et d'icônes).

Pour la plupart de ses cours, l'enseignant de FOS religieux, chrétien-orthodoxe exploite ce que M. Causa appelle des stratégies communicatives d'enseignement verbales bilingues et notamment la stratégie d'appui, avec une préférence pour l'amplification, à travers l'usage important de la langue maternelle (Causa, 2002 : 73). Ces stratégies résident dans « des passages de la langue-cible à la langue maternelle (ou à une langue véhiculaire) avec retour à la langue de base, passages initiés par l'enseignant à des fins pédagogiques ». (Causa, 2002 : 63). La stratégie d'appui réside dans l'utilisation dans la classe de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun. L'enseignant utilise la langue maternelle des apprenants afin d'anticiper un problème de compréhension qui pourrait empêcher la « saisie »[6] de nouveaux contenus. Il se sert donc de cet autre code linguistique qui circule dans la classe, avec intelligence et ingéniosité. Et il faudrait préciser le fait que l'emploi de la langue maternelle des apprenants par l'enseignant ne sert pas uniquement à résoudre des difficultés de compréhension ; l'alternance codique peut répondre également à des besoins affectifs (Causa, 2002 : 63), motivant les apprenants à s'approprier plus facilement des éléments de la langue cible. Quant à la stratégie d'amplification (qui s'oppose à la stratégie de réduction), elle est caractérisée par un effet de redondance dans la langue-cible, en faisant appel à des procédés essentiellement linguistiques, tels : la mise en relation de deux termes (synonymie, antonymie, etc.), la reformulation paraphrastique, la répétition, la définition, la dénomination, et l'exemplification (Causa, 2002 : 66-67)[7]. Grâce à la proximité qui existe entre les deux langues romanes (le roumain et le français), l'enseignant peut exploiter à travers l'usage de la langue maternelle les similitudes lexicales et morphosyntaxiques du français et du roumain.

Revenons maintenant à quelques exemples concrets de stratégies utilisés par l'enseignant de FOS en faculté de théologie orthodoxe pour l'exploitation lexicale, grammaticale et culturelle de *son* corpus de documents authentiques. Pour les groupes de niveau A2, l'enseignant peut proposer comme exercice récurrent de compréhension et de fixation d'un vocabulaire chrétien-

[6] Définie comme « le travail cognitif de construction de microsystèmes » des contenus en langue cible chez les apprenants (Causa, 2002 : 73).

[7] Les procédés de définition, de dénomination, de répétition et d'exemplification sont caractéristiques de toute interaction verbale en classe de langue, pour tous les niveaux de compétence des apprenants. L'enseignant se sert de la reformulation dans les classes à niveau débutant ; moins employée dans ce type de classes, la dénomination peut aider les apprenants des classes avancées ou à objectifs spécifiques à apprendre des termes qui n'admettent pas de synonymes. Tous ces procédés sont des procédés métalinguistiques (Dumas, 2010a : 63).

orthodoxe la lecture en français, la traduction en roumain et ensuite la construction de phrases et de micro-compositions en français à partir d'éléments lexicaux du texte, des vies des saints du Synaxaire orthodoxe adapté en français par le père Macaire de Simonos Petra, le plus complet et très apprécié dans le monde francophone[8]. En choisissant de travailler sur les vies des saints fêtés par l'Église à des dates proches de ses cours, l'enseignant peut compter sur le savoir liturgique et référentiel de ses étudiants (la plupart d'entre eux ayant suivi une formation préuniversitaire dans des séminaires théologiques), qui leur facilite la compréhension du texte rédigé en français sur la base des analogies de contenus qu'ils peuvent établir par rapport aux textes roumains similaires, avec lesquels ils sont familiarisés. Certes, l'enseignant de FOS en faculté de théologie orthodoxe doit être au courant de l'existence de ce *Synaxaire* et se le procurer afin de pouvoir l'utiliser pour y puiser des documents authentiques. À partir de ce type de document, il peut proposer des exercices lexicaux de fixation d'un vocabulaire concernant les noms des fêtes religieuses en langue française, ainsi que du lexique à dominante sémantique de spiritualité et d'ascèse, en relation avec les labeurs des saints pour leur continuel progrès spirituel. Comme exercices de grammaire, les vies des saints rédigés en français lui offrent la possibilité d'approfondir la morphologie du verbe, à partir des nombreux exemples de verbes employés au passé simple et au futur.

Pour le même niveau de français général (diagnostiqué au début du cours), un autre type de document authentique qui pourrait être exploité est celui du texte journalistique-informatif, qui se retrouve sur le site le plus complet d'information chrétienne-orthodoxe rédigé en français: « orthodoxie.com ». Ce type de document offre au professeur le contexte discursif d'approfondir d'autres segments lexicaux, concernant l'administration ecclésiastique, l'organisation de la vie monastique, avec leurs noms spécialisés qui existent en langue française.

Pour les groupes d'étudiants d'un niveau moyen de compétences de français standard (B1 vers B2), l'enseignant peut choisir dans le but d'une exploitation didactique de nature thématique (concernant le carême, la prière, l'universalité de l'Église, etc.), lexicale et grammaticale, des chapitres de livres de spiritualité orthodoxe rédigés en français[9], des entretiens avec les grands pères spirituels de l'espace francophone (les pères archimandrites Placide Deseille, Syméon Cossec, Élie Ragot ou Gabriel Bunge), ou des homélies, des réflexions spirituelles publiées sur le blog francophone de spiritualité orthodoxe « orthodoxologie.blogspot.com ».

Lorsqu'il a affaire à des étudiants d'un bon niveau de B2 voire C1, qu'il a formés et aidés à faire des progrès en langue française, l'enseignant peut choisir ses documents à exploiter de travaux de théologie dogmatique rédigés en français par des théologiens réputés tels Jean-Claude Larchet ou le père archimandrite Placide Deseille déjà mentionné, en fonction de ses connaissances et de ses affinités personnelles avec les auteurs en question (et qui peuvent trahir sa subjectivé) et de l'intérêt qu'il considère pouvoir susciter par les thématiques de leurs écrits auprès de ses étudiants. Pour ce public d'étudiants, nous travaillons très bien sur toute une série de chapitres du livre *Certitude de l'Invisible* (Deseille, 2012), portant sur le rôle et la place de l'Église dans la vie des chrétiens, la vénération de la Mère de Dieu, la déification de l'homme en tant que but de la vie chrétienne. En plus de l'approfondissement de plusieurs problèmes fondamentaux de lexique spécialisé (de théologie dogmatique), de certains problèmes de grammaire concernant la syntaxe de la phrase, ce type de document offre à l'enseignant de FOS

[8] *Le Synaxaire. Vies des Saints de l'Église Orthodoxe*, adaptation française par le hiéromoine Macaire de Simonos Petras, 6 volumes, éditions To Perivoli tis Panaghias (première édition), Thessalonique, 1987-1996.
[9] Comme, par exemple, le livre du père archimandrite Placide Deseille, *Propos d'un moine orthodoxe. Entretiens avec Jean-Claude Noyé,* Paris, Lethielleux, 2010.

la possibilité d'une approche orale de toute une série d'aspects de civilisation et de culture orthodoxe française se rapportant à l'apparition de l'Orthodoxie en France, de la vie monastique sur son territoire, sur la personnalité du père archimandrite, de traducteur liturgique et patristique, de fondateur de monastères[10]. Bien évidemment, cette démarche suppose l'existence chez l'enseignant de ces compétences spécialisées dont on parlait avant et dont font partie une culture théologique minimale et une bonne connaissance de l'Orthodoxie de France.

Toutes ces activités d'exploitation des documents authentiques relèvent de l'ensemble des objectifs spécifiques que se propose d'atteindre l'enseignant de FOS, dont le but fondamental est celui de construire chez ses étudiants des compétences spécialisées, de compréhension écrite et orale et d'expression écrite, de ce français spécialisé, religieux, à spécificité chrétienne-orthodoxe, présent dans les documents choisis pour le travail. La bonne réussite de cette opération est constatée et validée par l'évaluation.

Les contraintes administratives-académiques nous obligent à faire appel à des formes d'évaluation sommative finale, concrétisée par des notes. Néanmoins, pour l'accomplissement des objectifs spécifiques, la forme d'évaluation qui doit être privilégiée par l'enseignant de FOS en faculté de théologie orthodoxe est l'évaluation formative, déroulée progressivement tout le long de son activité didactique. Pour cela, il doit adopter notamment trois des postures dont parle Anne Jorro, tant pour la construction que pour l'évaluation des compétences spécialisées acquises par les étudiants en théologie, à savoir les postures d'entraîneur, de conseiller et de consultant et moins celle de contrôleur (Jorro, 2000). L'évaluation sommative ne doit être qu'une modalité professionnelle de respecter le cadre réglementaire académique, et elle devrait se baser, en fait, sur la somme des résultats et des observations relevés lors de l'évaluation formative.

En guise de conclusion

Il est évident que le français qui devrait être enseigné en faculté de théologie orthodoxe est un français sur objectifs spécifiques ; cela fait vingt ans déjà que nous menons une véritable réflexion à ce sujet et que nous essayons de mettre en évidence (à travers diverses publications) les particularités spécifiques supplémentaires de ce type de FOS, définies en tant que nationales, roumaines et développées en étroite liaison avec la pratique majoritaire de la foi orthodoxe en Roumanie et avec une non-séparation tranchante entre l'Église et l'État.

Le principal but de cette réflexion est celui d'une prise de conscience, d'attirer l'attention des spécialistes sur l'apparition de cette situation didactique particulière, de l'enseignement d'un FOS voire même d'un FLP dans les facultés de théologie orthodoxe de Roumanie. Nous sommes parfaitement consciente du fait qu'on peut nous reprocher d'avoir présenté ci-dessus des compétences spécialisées plutôt idéales de l'enseignant du français dans ce type de faculté. Il faut toujours partir du cas idéal, qui devrait être pris comme norme pour la présentation des situations réelles ; à leur tour, ces dernières devraient tendre à s'approcher le plus possible du premier.

Dans le but de faciliter l'existence didactique de l'enseignant de FOS dans les facultés de théologie orthodoxe, nous avons même entrepris la création d'outils et de supports didactiques, dont deux dictionnaires bilingues de termes religieux, chrétiens-orthodoxes (conçus dans les

[10] Fondateur en France de deux monastères orthodoxes dépendant du monastère athonite de Simonos Petra (en tant que métochia, terme spécialisé : Dumas, 2010b : 135), le père archimandrite Placide Deseille est également patrologue et traducteur en français de plusieurs écrits fondamentaux des Pères de l'Église (dont l'*Échelle sainte* de saint Jean Climaque, les *Homélies spirituelles* de saint Macaire d'Égypte, ou bien les *Discours ascétiques* de saint Isaac le Syrien), des textes des offices liturgiques, des Liturgies eucharistiques et du Psautier des Septante.

langues concernées par la situation didactique : le roumain et le français) et un livre de présentation de l'Orthodoxie de France (Dumas, 2009), pratiquée en langue française dans la plupart des cas, avec la mise en évidence de ses particularités linguistiques, administratives (de coexistence de différentes juridictions canoniques sur le même territoire), spirituelles (présentation des grands pères spirituels français) et culturelles (la coexistence des contenus spirituels de l'Orthodoxie avec la laïcité de la société française, les mentalités et les coutumes françaises, etc.).

Toutes ces initiatives et tout ce travail sont sous-tendus par la conviction personnelle du fait que, somme toute, l'objectif spécifique principal de l'enseignant de FOS dans les facultés de théologie orthodoxe est finalement de construire chez ses étudiants un imaginaire linguistique (Houdebine, 1998 : 12) nouveau à l'égard du français, représenté comme langue liturgique orthodoxe, support d'expression des contenus référentiels, chrétiens, de l'Orthodoxie (Dumas, 2008).

BIBLIOGRAPHY

BEACCO J.-C. & LEHMANN D. (1990), *Publics spécifiques et communications spécialisées*, Paris, France : Hachette.

CAUSA Maria (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne, Suisse : Peter Lang.

DESEILLE Placide archimandrite (2012), *Certitude de l'invisible. Éléments de doctrine chrétienne selon la tradition de l'Église orthodoxe,* France: Monastère Saint-Antoine-Le-Grand, Monastère de Solan.

DUMAS Felicia (2008), « Reflets des imaginaires linguistique et culturel au niveau de l'emploi d'une terminologie religieuse orthodoxe en langue française », *Analele Ştiinţifice ale Universităţii <<Al. I. Cuza>> din Iaşi*, Secţiunea III e, Lingvistică, tomul LIV / 2008, Iaşi, Roumanie: Editura Universităţii, p.121-131.

DUMAS Felicia (2009), *L'Orthodoxie en langue française–perspectives linguistiques et spirituelles*, Iaşi, Roumanie: Casa editorială Demiurg.

DUMAS Felicia (2010a), *Plurilinguisme et éducation en français. Réflexions théoriques et analyses de cas*, Iaşi, Roumanie: Junimea.

DUMAS F. (2010b), Dictionnaire bilingue de termes religieux orthodoxes : français-roumain, Iasi, Roumanie : Métropole de Moldavie et de Bucovine, éditions Doxologia.

DUMAS F. (2010c), Dicţionar bilingv de termeni religioşi ortodocşi: român-francez, Iaşi, Roumanie: Mitropolia Moldovei şi Bucovinei, Editura Doxologia.

HOUDEBINE Anne-Marie (1998), « L'imaginaire linguistique : questions au modèle et applications actuelles », *Limbaje şi comunicare*, III, *Expresie şi sens*, Iaşi, Roumanie : Editura Junimea.

JORRO Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question,* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

LEHMANN D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, France : Hachette.

THE STATUTE OF THE POSSESSIVE PRONOUN IN ROMANIAN LANGUAGE

Ștefan Găitănaru
Prof., PhD, University of Pitești

Abstract: The Statute of the Possessive Pronoun in Romanian Language. Since two references are involved in the expressions like al meu (mine), these expressions have different interpretations in terms of dissociation / non-dissociation of the group. The present study analyzes and hierarchizes the arguments, drawing a conclusion based on the language facts, according to current grammatical norms.

Keywords: reference, substitute, collocation, cohesion, dissociation

1. Lucrările recente, ce se instituie ca normative în gramatica limbii române, oferă două soluții interpretative diferite asupra pronumelui posesiv, ambele fiind restrictive și invalidante, referitor la statutul funcțional al clasei: încadrarea fie la pronumele personal, fie la adjectiv.

Aceste teorii sunt noi în aparență, întrucât reiau, aproximativ cu aceleași argumente, teorii formulate cu circa o jumătate de secol înainte (cf. teoria despre adjectiv: Pottier, 1958, pp. 35-37; teoria despre genitiv: Manoliu Manea, 1968, pp. 48-64).

1.1. Astfel, GALR, 2008, desființează în teorie clasa posesivelor, considerând că toate formele acestuia sunt forme de genitiv ale pronumelui personal (în limba română, ca și în limba latină unde se foloseau într-un număr foarte restrîns de contexte semantic determinate, nu există forme de genitiv pentru pronumele deictice, de persoanele I și a II-a, singular și plural).

Nu se ia însă o decizie clară, chiar dacă argumentația anterioară era insistentă: „**Dacă** se acordă prioritate acestor argumente, posesivul **poate fi interpretat** (sublinierea noastră, Șt.G.) ca formă de genitiv a pronumelui personal” (p. 237).

Aceasta este însă o simplă teorie, pe care autoarea însăși o abandonase încă de la pagina 196, când la descrierea flexiunii pronominale, la formele de genitiv pentru *eu, tu, noi, voi,* nu fuseseră trecute. Se înțelege că argumentele formulate de Maria Manoliu Manea în 1968, sub titlul *Există pronume posesive în limba română,* reluate cu multă insistență, nu fuseseră suficient de convingătoare, din moment ce nu li se dăduse șansa de a se impune.

Maria Manoliu Manea arătase că „Dacă întotdeauna pronumele posesiv poate fi înlocuit prin substantiv în genitiv (... p. 55) în limba română contemporană pronumele posesive se comportă - din punctul de vedere al distribuției și al funcției morfemelor componente – ca forme accentuate de genitiv ale pronumelor personale” (Ibidem, p. 64), deoarece „Nu există niciun context în care să poată apărea pronumele posesiv și din care să fie excluse pronumele personale accentuate în genitiv și nici invers” (Ibidem, p. 62).

Este invocat și criteriul semantic și se ajunge la aceeași concluzie: „ Considerarea pronumelor personale posesive ca o parte de vorbire distinctă de cea a pronumelor personale nu se justifică nici din punct de vedere semantic” (Ibidem).

Există însă un impediment decisiv în validarea acestei teorii: problema acordului. În limba latină, posesivul, și ca pronume și ca adjectiv pronominal se acorda întotdeauna cu referentul posedat în gen, număr și caz, fie prin substituție (pronume posesiv: *Caesar* ***nostros*** *appellat= Caesar îi cheamă* ***pe ai noștri***), fie prin determinare (adjectiv pronominal posesiv: *Caesar* ***milites nostros*** *appellat= Caesar îi cheamă* ***pe soldații noștri***). Deosebirea era că în

latină existau forme diferite şi în funcţie de caz, lucru care în română s-a pierdut, pentru că româna realizează marcajul cauzal numai la centrul de grup (cu excepţia adjectivelor demonstrative), nu şi în postpunere (ca în declinarea atomistică din latină).

Această trăsătură de pronume determinativ s-a păstrat în română, ceea ce încadrează pronumele posesiv în subclasa personalelor determinative (cf. Găitănaru, 2008, pp. 50-51), alături de pronumele de întărire. Dar pronumele personal (cu formele lui de politeţe) şi cel reflexiv fac parte din subclasa personalelor nedeterminative (nu există **adjectiv pronominal personal* sau **adjectiv pronominal reflexiv*). În schimb, există *adjectiv pronominal posesiv* şi existenţa acordului nu este afirmată de vreo teorie, ci probată de faptele de limbă: *băiatul/fata/băieţii/fetele – meu/mea/mei/mele*... Acordul le-ar încadra, în contextele respective, la adjectivele pronominale, dar se arată că „Acordul în gen, număr şi caz cu substantivul regent nu este un indiciu suficient, pentru a putea permite încadrarea posesivelor la adjective" (Manoliu Manea, 1968, p. 55). Este suficient. Chiar dacă, aşa cum se arată, există contexte în care *meu, tău, său*... se acordă şi cu *al , a, ai, ale* şi cu articolul din structura prepoziţiilor cu genitivul, tot de acord este vorba. Or, acord nu se întâmplă prin determinare în niciun context al pronumelor personale.

În gramatica normativă se insistă pe reorganizarea clasei, invocându-se restructurarea elementelor în procesul de evoluţie al latinei la română: „... adjectivul posesiv latinesc a fost recategorizat în limba română ca pronume personal în genitiv, completând lacunele lexicale din sistemul pronumelui personal" (GALR, I, 2008, p. 237). Lacunele respective existau şi în latină, de unde le-am moştenit, numai că în latină, într-un context ca *frater meus*, *meus* era adjectiv (=*fratele meu*, nu *fratelealui meu*).

Cât despre acord, dacă se ignoră faptele de limbă, se poate afirma orice: „acordul nu mai are rol de marcare a coeziunii sintactice în cadrul grupului nominal, ci a dobândit rol semantico-referenţial de punere în relaţie a posesorului cu obiectul posedat din cadrul grupului posesiv" (Ibidem).

1.2. Teoria despre valoarea adjectivală a fost reluată în GBLR, 2016, în capitolul despre *Adjectivul pronominal posesiv,* în care, spre deosebire de GALR (în ciuda demonstraţiei despre genitivul pronumelui personal, aceasta rămăsese la interpretarea tradiţională ca pronume şi adjectiv pronominal posesiv) se conchide că „în privinţa statutului lexemului posesiv (...) vom interpreta acest lexem ca o specie pronominală distinctă, care nu are decât valoare adjectivală (asemenea pronominalului de întărire...) (GBLR, 2016, p. 121).

Aşa cum s-a văzut, Maria Manoliu Manea nu fusese de acord cu încadrarea lor la adjective minimalizând acordul în gen, număr şi caz. În schimb, se arătase, „morfemele posesivului care se combină cu morfemul de persoană se schimbă şi în funcţie de *al* şi de prepoziţia regentă" (Manoliu Manea, 1968, p. 55). Acest lucru se arătase şi în lucrarea recentă când, pentru a se demonstra caracterul hibrid, se împărţise posesibul în două: lexemul, (radicalul) exprima persoana şi numărul posesorului; flectivul (desinenţele) era acordat mecanic cu obiectul posedat. Într-un singur context, din şase, se întâmplă acordul posesorului cu expresia obiectului posedat: *ei***(m., pl.)** → *băiatul nostru* (m., sg.); *pixul nostru* (n.,sg.); *fata noastră* (f., sg.); *băieţii noştri***(m., pl.)**; *pixurile noastre* (n.,pl.); *fetele noastre* (f., pl.).

Pe lângă acest obstacol, considerat important în neconsiderarea posesivului ca adjectiv, Manoliu Manea invocase şi faptul că, spre deosebire de substantivele în genitiv, care pot înlocui toate formele de posesiv, există contexte în care posesivul nu poate înlocui un adjectiv şi invers. Se dau două exemple: *Aleargă frumos* - **Aleargă meu* (exemplul este greşit, pentru că, în

expresia citată, *frumos* nu este adjectiv, ci adverb); *contra mea - *contra frumos*, de unde se deduce că, cel puțin în acest context, *meu* nu este adjectiv. În mod similar: *al meu - *al frumos.*

Acesta este, se pare, argumentul care a determinat ca GBLR să considere că atunci când urmează unei prepoziții sau locuțiuni prepoziționale cu genitivul, secvențele *meu, mea, mei, mele...* sunt pronume personale la genitiv. Se dau ca exemple: *contra mea, dedesubtul său* (nu **contra a mea, *dedesubtul al meu*). Exemplele sunt greșite, deoarece în *contra a mea*, prepoziția *contra* are în structură articolul, ca și *dedesubtul*, nemaifiind permisă folosirea mărcii *a*, respectiv *al.*

Explicațiile sunt în consecință: „Aceste contexte sunt încă un exemplu al interferenței posesiv-genitiv; forma posesivă substituie un locutor / alocutor recuperabil contextual și funcționează ca pronume personal în genitiv, pentru că sensul posesiv, (de a trimite la un posesor) dispare în aceste contexte" (GBLR, 2016, p. 126). În realitate, posesorul este recuperat din context tocmai prin prezența articolului (*Eu – în fața mea/dedesubtul meu; Tu – în fața ta/dedesubtul tău* etc...) ceea ce obligă la acordul cu articolul, care, oricum, este formal: *contr**a mea**; dedesubt**ul** me**u**...*

Deși în toate contextele, posesivul poate fi înlocuit cu un pronume personal/substantiv în genitiv se consideră că „Acest argument (distribuțional) nu este suficient însă de a considera că adjectivul posesiv în ansamblu este o formă de genitiv a pronumelui personal (nu se pot trece cu vederea trăsăturile de acord cu regentul, caracteristici tipic adjectivale ale posesivului, și diferențele distribuționale dintre grupul nominal în genitiv și adjectivul pronominal posesiv") (Ibidem, p. 126).

Trăsăturile de acord cu regentul trebuie însă considerate în același fel și în contextele *contra mea, în fața ta; dedesubtul tău, în spatele tău* etc.

Pe de altă parte, diferențele distribuționale dintre nominalul în genitiv și adjectivul pronominal posesiv sunt acestea: numele (substantiv, pronume, numeral) în genitiv poate sta în toate contextele în care apare un posesiv. Adjectivul, în schimb, poate să înlocuiască un posesiv în toate contextele caracterizate prin postpunere, mai puțin în două dintre ele: *contra mea - *contra frumoasă; al meu -*al frumos.* GBLR le tratează însă diferit: în *dedesubtul meu* consideră că *meu* este pronume personal în genitiv, iar în *al meu*, adjectiv pronominal posesiv, chiar dacă, în ambele situații, se poate constata existența acordului și imposibilitatea substituției cu un adjectiv.

2. Gramaticalizarea prin adiacență. Gramaticienii nu s-au întrebat până acum de ce posesivul *meu, tău, său...* cere lângă el articolul hotărât (=adiacență). Deși s-a afirmat că posesivul apare în adiacența articolului hotărât („posesivul este adiacent unui nominal articulat hotărât"- GBLR, 2008, p. 234), nu s-a observat, atunci când apare după *al*, dacă nu cumva este implicat tot articolul hotărât.

După cum s-a arătat, în limba latină se făcea deosebirea între pronumele posesiv (când apărea singur) și adjectivul pronominal posesiv, când determina un substantiv. Conform GALR, situația se întâlnește și în română: *Copilul meu citește – Al meu citește.* S-a constatat, de asemenea, că „În cadrul relației de posesie, obiect posedat – posesor, posesivul este al doilea termen" (Ibidem, p. 232) Aceasta este situația prototipică, cealaltă, cu antepunerea, se întâlnește „în construcții poetice, învechite" (Ibidem).

În limba latină, secvențele *meus, tuus, suus...* fie că erau în antepunere, fie în postpunere, primeau de fiecare dată desinențe de gen, număr și caz. Un pronume ca *meus* se declina astfel: N = *meus,* G = *mei,* D = *meo,* Ac = *meum,* Abl = *meo,* V = *meus/mi.*

În limba română, dispărând declinarea atomistică (marcarea desinențelor, inclusiv a celei cazuale, la ambele componente ale sintagmei; cf. în limba actuală, la demonstrative: *elevului acestuia*; în limba veche*: Fecioarei Mariei*), posesivul trebuia să-și refacă desinențele cazuale, în special cele de genitiv și dativ care nu intrau în omonimie cu nominativul. S-a recurs la articol, deoarece acesta, evoluat din pronume, și-a păstrat flexiunea. Implicarea articolului în exprimarea opozițiilor cazuale este evidentă chiar pentru limba română actuală: formele de genitiv-dativ pentru substantivul *băiat*, de exemplu, implică, indispensabil, articolul: *unui băiat/ băiatului.*

Anumite încercări de forme specifice au existat și pentru pronumele posesiv: *alui meu, alei mele, alor mei/mele:* „În limba actuală, structurile cu *al,* la genitiv-dativ singular nu sunt folosite (deși sunt înregistrate forme arhaice și populare (*alui, alei*)" (cf. GALR, 2008, p. 235). Aceste forme au intrat în desuetudine, deoarece cazul a trecut prin postpunere la substantiv, iar posesivul l-a preluat prin acord: *Cartea alui meu copil – Cartea copilului meu.*

Adiacența articolului hotărât era necesară, deoarece articolul reprezenta marcajul cazual, alături de cel de gen și număr, chiar dacă, până la urmă, prin dispariția declinării atomistice, s-a dovedit inutilă, formal rămânând marcate numai genul și numărul.

Dar nu în toate contextele articolul hotărât se află în imediata vecinătate cu posesivul. Pentru a realiza aceasta, limba a recurs la anumite elemente-suport:

- adjective: *frumosul băiat al meu – frumosul meu băiat*;
- prepoziția latinească *ad: ad +illum=**al,** ad+illa=**a**, ad+ ilii=**ai**, ad+illae =**ale***(cf. Dimitrescu, 1978, p. 237);
- adverbe: *inainte + a= înaintea; dedesubt + l= dedesubtul*...;
- locuțiuni adverbiale: *în față +a = în fața; în jur +l =în jurul; în spate+ le= în spatele*...

În toate aceste secvențe se observă prezența articolului hotărât, cu care posesivul se acordă, putând fi revendicat statutul adjectival.

Că, atunci când se află după prepoziții sau locuțiuni prepoziționale cu genitivul, posesivul, datorită acordului, nu este în genitiv se poate observa în urma unei demonstrații prin acord. Astfel, în expresia *în fața mea* posesivul *mea* (se îndeplinește condiția de adiacență a articolului hotărât) se acordă cu articolul, dar, prin el și cu substantivul din structura internă a locuțiunii prepoziționale, care, având prepoziția *în*, este în acuzativ. În situația prepoziției cu genitivul, care nu are un substantiv în structura internă, posesivul se acordă cu articolul, care îndeplinește rolul de marcator al valorilor de gen, număr și caz. Faptele de limbă probează, cum s-a văzut, acest lucru: *înainte**a mea** – împrejur**ul meu***.

3. Statutul prepoziției articulate *al, a, ai, ale*. Cercetarea gramaticală actuală pare să nu mai respecte opoziția pronume – adjectiv pronominal din latină: *Nostros appellamus* (pronume posesiv) – *Nostros amicos appellamus* (adjectiv pronominal posesiv); *Pe ai noștri îi chemăm – Pe prietenii noștri îi chemăm.* Aceasta constă în a nu-l mai considera pe *al meu* ca pronume posesiv, ci în a-l disocia în pronume semiindependent *al* și adjectivul pronominal posesiv *meu,* eventual, acesta din urmă, cu funcție de atribut pe lângă *al.*

Gramatica normativă ne întâmpină tot cu o indecizie în ceea ce privește statutul lui *al.* Astfel, după e se analizează tipurile de contexte în care apare și trăsăturile acestora, se concluzionează: „Dacă se acordă prioritate diferențelor de comportament semantico-referențial în cele două ocurențe, von distinge două unități lexicale omonime: al_1 – formant în structura posesivului (...); al_2 – pronume demonstrativ semiindependent" (GALR, 2008, p. 235). Pentru toate contextele însă, „Dacă se acordă prioritate asemănărilor de comportament relațional și semantico-referențial dintre cele două ocurențe, vom inventaria un singur element *al* (...) va fi

interpretat, în toate ocurențele, morfem suplimentar de marcare a relației de posesie" (Ibidem, p. 236). Este un morfem al posesorului, pe care nu-l referențiază (are cu el doar o relație anaforică/cataforică, impusă de principiul economiei limbii), indicând, ca marcă, numai sensurile gramaticale de gen, număr și caz. Nereferențializarea este demonstrată de faptul că nu poate apărea niciodată singur, ci numai însoțit de G/Pos: *El citește, Acesta citește, *Al citește*.

Dacă este interpretat ca morfem înseamnă că nu poate primi funcție sintactică, respectându-se statutul de formant. Dar, la subcapitolul *Pronumelesemiindependente*, gramatica normativă îl inventariază ca atare, atât în precedența unui posesiv, cît și a unui genitiv: *Al meu e vechi, al Ioanei e nou.*

Problema nu rezidă în a-l considera într-un fel sau altul (morfem posesiv sau pronume semiindependent), ci a-i atribui sau nu, în raport cu proprietățile sale, funcție sintactică.

După cum s-a arătat, el nu poate apărea singur, ci doar însoțit de G.Pos, deoarece nu are semantism propriu (GALR, 2008, p. 246: „este lipsit de semantică proprie"). Înseamnă că el nu funcționează singur și, în consecință, nu poate primi funcție proprie (se respectă astfel principiul corespondenței dintre funcțiile sintactice și funcțiile referențiale). În GBLR, 2016 se consideră că „fiecare element al grupării, are independență referențială (...) conferindu-le independență în segmentarea sintactică" (p. 127). Dar independență referențială nu poate avea un element care este lipsit de semantică proprie și care niciodată nu poate apărea singur în enunț, decât împreună cu altă componentă cu care este în relația de posesie.

În realitate, pronumele posesiv este un pronume sintagmatic (sintagma este unitatea sintactică relațională, ce exprimă o relație între două elemente), care funcționează ca grup. Caracterul unitar este dat: de reducția semantismului posesorului și de faptul că mărcile gramaticale ale obiectului posedat sunt cele care se impun asupra întregului grup, în contradicție, de cele mai multe ori, cu cele ale posesorului, așa cum s-a văzut: *Ei* (**m, pl**) – *cartea noastră* – ***a noastră*** (**f., sg.**)...

Analiza împreună se aplică nu numai în cazul prepoziției *ad* ca element-suport al articolului, ci și în cazul prepozițiilor cu genitivul.

În realitate, morfemul posesiv poate fi, prin convenție gramaticală, denumit chiar pronume semiindependent, cu excepțiile semnalate: *Al meu băiat, O carte a mea; Această carte a mea; Harnicii copii ai mei, Fetele frumoase ale mele; Al vecinului băiat; O carte a mamei etc.* În aceste secvențe se consideră că *al, a, ai, ale* sunt mărci posesiv- genitivale, adică morfeme posesive, afuncționale, întrucât nu mai pot exprima obiectul posedat, existent deja în enunț.

Problema se poate tranșa în analiză. Astfel, ***Al meu*** *citește* - *al meu* = Subiect simplu: „al" (pron sind, m, sg, N); „meu" (adj. pos., acordat în gnc, cu „al"); ***Al vecinului*** *citește – al vecinului* = Subiect simplu: „al" (pron.sind, m,sg,N); „vecinului" (substantiv, simplu, comun, m, sg, G, det.hot. „lui").

În acest fel se face și segmentarea propusă de GBLR, 2016, p. 410: [$_{GNPron}$***Ai*** [***nostri***]$_{Pos}$]$_S$ *au câștigat*.

4. Concluzii. Pronumele posesiv este un pronume sintagmatic care exprimă relația de posesie. Caracterul unitar este dat de faptul că exprimă o singură relație între două elemente (obiect posedat și posesor) care s-au contopit într-un grup prin anumite modificări pe care le-a suferit fiecare: posesorul a impus, indiferent de context, adiacența cu un articol hotărât, atașat direct sau prin analogie obiectului posedat; obiectul posedat, în schimb, a impus mărcile de gen, număr și caz posesorului, indiferent de persoana, genul și numărul acestuia. Substitutul obiectului posedat (*al, a, ai, ale*) a fost denumit în diferite feluri: articol posesiv sau genitival, articol anaforic, pronume semiindependent. Este în esență un morfem posesiv, deoarece nu

exprimă decât sensurile gramaticale de gen, număr și caz, fiind lipsit de semantism propriu. Statutul anaforic/cataforic de substitut îi conferă calitatea de a participa la funcția sintactică pe care nu o poate îndeplini niciodată singur, deoarece nu poate apărea niciodată singur în enunț.

BIBLIOGRAPHY

Dimitrescu, Fl. (Coordonator), *Istoria limbii române*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

GALR, I, - V.Guțu Romalo (Coordonator), *Gramatica limbii române,I, Cuvântul*, București, Editura Academiei Române, 2008.

Găitănaru, Șt., *Probleme de gramatică*, Pitești, Editura Universității din Pitești, 2008.

GBLR - G. Pană Dindelegan (Coordonator), Gramatica de bază a limbii române, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.

Manoliu Manea, M., *Sistematica substitutelor în româna contemporană standard*, București, Editura Academiei Române, 1968.

Pottier, B., *Introduction à l'étude de la philologie hispanique*, Paris –Bordeaux, 1958.

INTEGRATED PERSPECTIVES OF TEACHING THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Elena Lucia Mara
Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract :In the current education, it is natural for a teacher to enter the classroom, to teach as discipline does. But if we think that each student is a laboratory that selects the knowledge received, assimilates what can or should be done and transforms into the general culture that he likes, it is challenging and desiring to determine not only to understand, to retain, But also to lean over matter by integrating it into its purchasing system. But only the notions in their gross form do not transmit if they are not harmonized in everything, along with what they already know or what the student is about to learn, for "when you go out, nature does not face you three quarters of hour only with flowers and in the next three quarters only with animals "(Elvin, 1977). Such as integrative model offers a greater concern for the possibilities of personal and social integration by organizing curriculum around important issues identified in collaboration with teachers and young people, without taking into account the subjective areas of interest in the area.
In essence, in order to understand this term, we need to track and observe its meaning in the following notions: integrated curriculum, key competences, cross-curricular competences and curricular integration levels. We will start from the idea that the whole issue is the end of the study of Romanian language and literature as a mother tongue during schooling, namely "to form and transmit values of culture to children, adolescents and young people according to their own rhythm Basic communicative and literary practice, helping him to express thoughts, states, feelings or opinions ".

Keywords: curricula, knowledge, collaboration, culture, integration

Perspective teoretice asupra integrării

Noțiunea de integrare în educație nu este nouă, ea apare încă de la 1700 când J.J. Rousseau „susține necesitatea unui curriculum construit pe baza nevoilor și intereselor copilului și pornind de la experienţele sale naturale, specifice vieții cotidiene. J. Fr. Herbart vorbește despre necesitatea „corelării materiilor". În *Discursul asupra unității științelor* ținut în anul 1825, istoricul francez Jules Michelet spunea: „Înțeleapta Antichitate ne-a învățat că Muzele sunt surori... Cunoașterea este una singură: limbile, literatura, istoria, fizica, matematica, filozofia, ramuri ale învățării care par îndepărtate sunt, de fapt, apropiate sau, mai bine spus, se combină pentru a forma un sistem pe care, datorită limitelor noaste, îl percepem în succesiune, sub formă de părți distincte. Dar, va veni o zi când vom încerca să percepem armonia impresionantă a științei. Acesta este sensul progresului cunoașterii umane: mai întâi știință, apoi științe și din nou știință". Michelet consideră așadar cunoașterea unitară, deși este percepută distinct de om, iar integrarea nu ar fi în acest context decât o armonizare a științei. Însă între 1875 şi 1910 este o perioadă a structurării cunoașterii în funcție de corelările disciplinare. „Mai târziu, J. Dewey şi M. Smith încep să definească şi să contureze mişcarea pentru introducerea integrării curriculare, iar W. H. Kilpatrick în 1918 a avut un puternic efect în influenţarea abordării acestui tip de curriculum în Statele Unite".

În relatarea activităților de pionerat în problema integrării este bine de amintit un proiect derulat în Noua Zeelandă, în perioada 1920-1940 (*Innovations in Aotearoa New Zealand state schools, 1920s-1940s*). S-a remarcat rolul catalizator al diverselor modalități inovative: cabana model, ziarul școlii, ferma școlii (Dowden, 2011, p. 53-56), prilej de realizare a legăturii dintre discipline, dar și dintre școală și familie.

La „Colocviul Internațional UNESCO al oamenilor de știință" de la Paris în 1965 s-a discutat despre un nou mod de a gândi: integrarea. Un model de organizare integrată a cunoașterii școlare a fost inițiat și experimentat în Anglia de Fundația Nuffield (1970-1980) pentru predarea științei în școala secundară pentru elevi de 11-13 ani. S-a realizat un curs de „știință combinată" (fizică, chimie, biologie), predat prin metode diverse: discuții de grup, instruirea programată, studiul independent, investigația, temele fiind predate de același profesor. S-a constatat, așa cum era și normal, dificultatea unui singur profesor de a preda mai multe discipline.

În cele ce urmează nu vom face referire la integrarea elevilor cu nevoi educaționale speciale. Chiar dacă acest concept de integrare apare în două sintagme: *educație integrată* și *educație integrativă* folosite cu o oarecare echivalență semantică, precizăm de la început că educația integrată despre care vom vorbi nu este una de tip inclusiv, ci presupune o corelare, o armonizare a mai multor domenii ale cunoașterii cu scopul eficientizării procesului didactic. În sens larg, a (se) integra semnifică a (se) include, a (se) îngloba, a (se) încorpora, a (se) armoniza într-un tot (DEX). În sens restrâns, „prin integrare înțelegem procesul și rezultatul procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent". Din punct de vedere curricular, integrarea reprezintă armonizarea disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradiţională, „prin stabilirea unor relații convergente între concepte, abilități, valori ce țin de discipline școlare diferite", felul în care elevul interpretează noțiunile transmise pornind de la cunoștințele anterioare și de la experiența lui de viață. Integrarea curriculară înseamnă „stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare distincte" și provine din „caracterul dinamic și complex al competențelor necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific"

În învăţământul actual, este firesc pentru un profesor să intre la clasă, să predea așa cum reușește disciplina. Dacă ne gândim însă că fiecare elev este un laborator care selectează cunoștințele primite, asimilează ceea ce poate sau ce trebuie și preface în cultură generală ce-i place, devine o provocare și un deziderat încercarea de a-l determina nu numai să înțeleagă, să rețină, dar și să se aplece cu plăcere asupra materiei, integrând-o în sistemul său de achiziții. Însă numai noțiunile în forma lor brută nu transmit dacă nu sunt armonizate într-un tot, alături de ceea ce deja știe sau de ceea ce urmează să afle elevul, căci „când mergi pe afară, natura nu te pune față în față trei sferturi de oră numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale. Astfel, modelul integrativ oferă o preocupare sporită a posibilităților de integrare personală și socială, prin organizarea curriculumul-ui în jurul problemelor importante, identificate în colaborare cu profesorii și tinerii, fără a ține seama de zonele de interes subiective din zonă.

În fond, pentru a înțelege acest termen, trebuie să urmărim și să observăm semnificația sa în următoarele noțiuni: curriculum integrat, competențe cheie, competențe transversale și niveluri ale integrării curriculare. Vom porni de la ideea că întreaga problematică se înscrie în finalitatea studierii limbii şi literaturii române ca limbă maternă în perioada şcolarizării şi anume „aceea de a forma şi transmite copiilor, adolescenţilor şi tinerilor, în funcţie de ritmul lor propriu, valori ale culturii, ale practicii comunicaţionale şi literare de bază, ajutându-i să exprime gânduri, stări, sentimente sau opinii". Necesitatea studiului integrat este intrinsecă unei cunoașteri unitare:

„astăzi noi nu ne putem preocupa unilateral de o cunoaștere fracționată, impunându-ni-se a generaliza și a integra".

Curriculum integrat și reforma curriculară

Termenul *curriculum* provine din limba latină şi înseamnă alergare sau cursă. De asemenea, se poate traduce prin drum, traiectorie. În 1918 pedagogul Franklinn Bobbitt a scris lucrarea *The curriculum*, termenul primind conotaţii didactice. La J. Dewey, curriculum însemna „centrarea pe copil şi reforma socială", disciplinele şi subiectele studiate în școală şi experienţele de învăţare ale copilului, constituind „întregul organizat al adevărului asimilat prin cunoaştere". Curriculum reprezintă ansamblul fenomenelor educative şi al proceselor de achiziție de cunoștințe prin care trece elevul pe parcursul școlarizării. Pentru D' Hainaut „Un curriculum este un proiect educativ care defineşte:

a) scopurile şi obiectivele unei acţiuni educative;
b) căile, mijloacele, activităţile folosite pentru a atinge aceste scopuri;
c) metodele şi instrumentele folosite pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade".

După H. Caswell şi D.S. Campbell, curriculumul reprezintă „toate experienţele pe care copiii le au sub îndrumarea profesorilor". Pentru tradiţionalişti (sec. XIX-XX) curriculumul este un plan, conţinut sau disciplină (programă analitică), rezultate şi sistem. D. Potolea acordă termenului de curriculum statutul de construct, luând în considerare caracterul multidimensional, existenţa mai multor planuri şi definirea acestuia printr-o familie de termeni (curriculumul este dinamic, creşte şi se îmbogăţeşte continuu). În acest sens, pedagogul propune două abordări ale curriculumului:

a) abordarea constructivistă: „curriculum este un concept-construct, nu o noţiune care reflectă mai bine sau mai puţin bine o realitate existentă, ci o construcţie mentală, care are în vedere o realitate ce urmează să fiinţeze";
b) abordarea ştiinţifică: „curriculum-ul este în esenţă sau în primul rând un proiect care are valoarea unui plan de acţiune educaţională". Calea productivă de examinare şi definire a conceptului de curriculum o reprezintă „abordarea multidimensională a curriculumului, prin intermediul celor trei perspective – structurală, procesuală şi a produsului". D. Potolea este adeptul modelului pentagonal, curriculumul fiind un ansamblu al finalităţilor, conţinutului, timpului de instruire/învăţare, strategiilor de de instruire/învăţare şi strategiilor de evaluare.

Integrarea curriculară în pedagogia actuală este înțeleasă ca „actul de a face cursuri individuale ce devin parte integrantă a unui ansamblu, în același timp, cerându-le să fie interdependente pe unul pe altul și legate de un fir comun de cunoștințe" sau „drept o modalitate inovatoare de proiectare a curriculum-ului, care presupune sintetizarea şi organizarea didactică a conţinuturilor din domenii diferite ale cunoaşterii, astfel încât să se asigure achiziţia de către elevi a unei imagini coerente, unitare despre lumea reală. Termenul „curriculum integrat" sugerează corelarea conţinuturilor în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea, în funcţie de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ.

Curriculum integrat combină şi pune în relaţie obiectele de studiu, determinând stabilirea de relaţii între concepte, fenomene şi procese din domenii diferite prin armonizarea rezultatelor învăţării cu situaţiile din viaţa cotidiană, care este interactivă. Predarea şi învăţarea sunt abordate astfel dintr-o perspectivă holistică prin crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate disparat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini. Acesta oferă posibilitatea unei

pertinente gestionări a timpului prin preluarea cunoştinţelor de la o disciplină la alta, dintr-o arie curriculară în alta. Este încurajată aşadar gândirea autonomă, reflexivă şi critică în raport cu diverse mesaje receptate. Termenul de gândire reflexivă a fost propus de John Dewey în cartea sa *Cum gândim* (1909) şi desemnează „un număr de caracteristici prin care se distinge utilizarea superioară a facultăţii raţionale a oamenilor de funcţionarea ei minimală şi rutinieră".

Astfel învățarea nu se produce pasiv, prin simpla memorare a cunoștințelor, ci prin activizarea gândirii critice, atentă și perseverentă, prin demersurile interogativ-raționale. Edward Glaser merge mai departe cu teoria integrativă, considerând că nu numai gândirea critică este calea, accentuând disponibilitatea utilizării cunoștințelor în situații cotidiene. În favoarea curriculum-ului şi a predării integrate se pot formula mai multe argumente:

- angajarea responsabilă a elevului/copilului în procesul învăţării;
- încurajarea comunicării şi a relaţiilor interpersonale prin valorificarea valenţelor formative ale sarcinilor de învăţare prin colaborare;
- transformarea cadrului didactic în factor de „sprijin", „mediator", „facilitator", şi diminuarea funcţiei sale de „furnizor de informaţii";
- profunzimea, trăinicia şi reactivarea rapidă a cunoştinţelor generate de perspectiva integrată de abordare a cunoaşterii ce presupune intensificarea relaţiilor dintre concepte, idei, practici, dintre temele abordate în şcoală şi în afara ei;
- „învăţarea într-o manieră cât mai firească, naturală, pe de o parte şi, pe de altă parte, învăţarea conform unei structuri riguroase sunt extreme ce trebuie să coexiste în curriculum-ul integrat"

Întrucât pentru învățământul gimnazial și pentru cel liceal nu există un cadru metodologic bine fundamentat pentru integrarea curriculară, este foarte importantă abilitatea metodologică a cadrelor didactice de a coordona temele abordate clasic şi cele realizate integrat, de a stabili modalităţile de evaluare formativă a performanţelor individuale şi, în situaţia învăţării prin colaborare, de a acomodare proiectele într-o schemă orară coerentă (Molan, ICOS). Se poate vorbi și despre posibile capcane ale predării integrate:

- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea într-o asemenea manieră;
- imposibilitatea unei receptări specializate a cunoștințelor, de către elevi;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a cadrelor didactice privind tendințele integratoare.

Integrarea conținuturilor va depinde și de cunoștințele și abilitățile elevilor. Este de preferat să nu-i punem să facă ceea ce nu sunt pregătiți să facă și să avem în vedere activități educaționale semnificative. Un elev care este acum în clasa I, de exemplu, căruia i s-a predat într-o manieră integrată de la început, va asimila mai ușor această abordare ulterior, în nivelurile superioare de învățământ. Însă, când peste 3 ani, în clasa a V-a, va trece la o structură strict monodisciplinară a actului didactic, este foarte posibil să întâmpine dificultăți majore atât elevul, cât și cadrul didactic care nu se poate adapta noului educabil. Se poate vorbi despre existența mai multor factori necesari ce facilitează disponibilitatea profesorului pentru o predare integrată: atitudini și convingeri, cunoștințele și competențele profesorilor, cultura subiecților, evaluarea, precum și sprijinul instituției de învățământ acordat acestui proces. Pentru aplicarea curriculum-ului integrat se pot parcurge următoarele etape: stabilirea grupului de profesori, a ariei curriculare în care se realizează proiectul și a temei, realizarea unui calendar în care să se precizeze cine, ce și când dezvoltă tema propusă, implementarea și monitorizarea, introducerea în oferta școlii, dacă se demonstrează că este un program pertinent. Totuși, cu atâtea definiții posibile, argumente pro, contra, capcane, limite, curriculum-ul integrat este considerat unul dintre termenii care provoacă o oarecare confuzie, întrucât mulți cercetători îl folosesc pentru a

desemna o serie de lucruri cu care acesta nu are de-a face. Abordarea integrată a curriculum-ului presupune apropierea şcolii de viaţa reală, astfel încât copiii să poată asocia ceea ce învaţă cu ceea ce ştiu deja. Accentul se pune pe formarea unor competenţe, atitudini şi valori transversale şi transferabile, utile pentru dezvoltarea personală şi socială a elevilor.

Competenţele generale, specifice și transversale

Competenţa se defineşte drept capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină – de învăţare, profesională sau socială – la un nivel de performanţă prestabilit de un standard, într-un context dat. Ea reprezintă „ansambluri integrate de cunoştinţe, capacităţi şi abilităţi de aplicare, operare şi transfer al achiziţiilor, care permit desfăşurarea cu succes a unei activităţi, rezolvarea eficientă a unei probleme/situaţii". Profesorul Ioan Neacşu defineşte competenţele ca „Structuri articulate, dinamice, flexibile şi deschise de cunoştinţe, abilităţi, valori şi atitudini care permit să realizăm o activitate/acţiune/sarcină relativ definită într-un timp şi spaţiu determinate" „Competenţele sunt rezultatul unei învăţări eficiente; ele pot fi antrenate în rezolvarea de probleme complexe din lumea reală. Procesul de formare a competenţelor are în vedere şi formarea unor competenţe transversale, care nu rezultă din învăţarea unei singure discipline ci presupune o mobilitate a achiziţiilor pentru transferul acestora în rezolvarea de probleme reale diverse ". Competenţele sunt de diferite tipuri, grade şi niveluri de dezvoltare. Competenţa cheie se defineşte ca fiind un ansamblu de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa *(Recomandarea Parlamentului European,* 2006).

Competenţele generale se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata şcolarităţii (*Programa școlară pentru liceu*); acestea au un grad ridicat de generalitate şi complexitate. În clasele V-VIII, de exemplu, competențele generale sunt:

1. receptarea mesajului oral în diferite situaţii de comunicare;
2. utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situaţii de comunicare monologată şi dialogată;
3. receptarea mesajului scris, din texte literare şi nonliterare, în scopuri diverse;
4. utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse. (*Programa*, 2009).

Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui an şcolar; ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora *Programa școlară pentru liceu*);. De exemplu, pentru prima competenţă generală, sunt definite următoarele competenţe specifice în programa pentru clasa a V-a:

1. identificarea informaţiilor esenţiale dintr-un mesaj oral, în scopul înţelegerii sensului global al acestuia;
2. identificarea secvenţelor de dialog, de naraţiune şi de descriere dintr-un mesaj oral, în scopul înţelegerii modului de structurare a acestora;
3. sesizarea unităţilor lexicale necunoscute în fluxul vorbirii, în scopul clarificării acestora;
4. sesizarea corectitudinii/ incorectitudinii gramaticale a unui enunţ şi/ sau a formelor lexicale;
5. aplicarea principiilor ascultării active în manifestarea unui comportament comunicativ adecvat . (*Programa*, 2009).

Ca urmare a Recomandării 2006/962/EC a Parlamentului European şi a Consiliului European din 18 decembrie 2006 privind competenţele cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii, OJ L 394, 30.12.2006, au fost introduse în curriculum românesc prin Legea Educaţiei Naţionale Nr. 1/2011 următoarele competențe cheie:

• comunicarea în limba maternă;
• comunicarea în limbi străine;
• competenţe matematice şi competenţe de bază la ştiinţă şi tehnologie;
• competenţe digitale;
• a învăţa să înveţi;
• competenţe sociale şi civice;
• spiritul de iniţiativă şi anteprenoriat;
• conştientizare şi exprimare culturală." (*Competențe cheie pentru învățarea continuă*, 2006).

Competenţele cheie sunt prin esența lor transversale și pot fi integrate în curriculum prin trei modalități specifice:
„a) cu statut cross-curricular – când obiectivele sau rezultatele asociate învăţării sunt încorporate în părţile curriculum-ului care nu sunt legate de o anumită disciplină;
b) integrate în curriculum-ul disciplinelor existente - când obiectivele învăţării sau rezultatele învăţării legate de competenţele digitale, de competenţele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline;
c) introduse ca discipline curriculare separate" .

Este un aspect pozitiv faptul că au fost corelate competențele din curricula românească cu cele din cea europeană și la nivel legislativ, prin: *Competenţe cheie pentru învăţarea continuă – Cadrul european de referinţă în Anexa la Recomandarea Parlamentului şi a Consiliului European privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (2006/962/EC), programele școlare pentru ciclul gimnazial, adoptate în 2009, Legea Educaţiei Naţionale Nr. 1/2011, Anexa la ordinul ministrului educaţiei, cercetării, tineretului şi sportului nr. 5671/10.09.2012. De remarcat încă o dată este faptul că programele din 2009 au reprezentat elemente de cotitură în învățământul românesc prin trecerea de la modelul de proiectare curriculară centrat pe obiective la cel centrat pe competențe.

La nivel european, se poate vorbi despre: competenţe care acoperă întregul sistem educaţional, de la educaţia timpurie până la învăţământul superior; competenţe valabile pentru învăţământul preuniversitar; competenţe centrate pe învăţământ obligatoriu; competenţe focalizate pe un anumit nivel de şcolaritate; competenţe valabile atât pentru elevi, cât şi pentru cadre didactice. Dintre competențele cheie, cele de comunicare au un evident caracter transversal. Ele „pot fi, de asemenea, integrate în disciplinele existente ale curriculumului. Acolo unde se întâmplă acest lucru, obiectivele învăţării sau rezultatele învăţării legate de competenţele digitale, de competenţele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline." Capcana devine iminentă, căci „oferind tuturor cadrelor didactice o datorie comună pentru dezvoltarea competenţelor transversale, s-ar putea ajunge la o situaţie în care nimeni nu se simte responsabil". Dacă pornim de la acest mod de aborda problematica, conchidem că acestea sunt considerate competențe cheie, necesare pentru integrarea în societate și printr-o responsabilizare continuă și comună a cadrelor didactice. Atunci care este modalitatea corectă de abordare a transversalității? Căci, „principala controversă asupra competențelor transversale pare bazată pe o diferență între cei care susțin că există o transversalitate care vizează competențele generale („a rezuma" ar fi o competență generală și „a rezuma un curs la matematică" ar fi una specifică) și cei care vorbesc despre competențele transversale în raport cu un set de contexte (cumul de situații), concret - o competență apărută într-un context a fost transferată în altul, cu particularități specifice și cu un proiect definit" . Primul tip de transversalitate ar fi unul dat, natural, de la sine înțeles, al doilea ar fi construit, dobândit, învățat.

Ar fi interesant de a instrui elevii, astfel încât aceştia să fie întotdeauna gata de a utiliza ceea ce ştiu în contexte noi. Prin aceasta s-ar atinge idealul transversalităţii şi s-ar armoniza competenţele generale, specifice mai multor discipline, cu cele transversale în raport cu un set de contexte. Acest deziderat poate fi atins prin crearea unor teme cross-curriculare, cu au un caracter transversal ce trec dincolo de graniţele disciplinelor şcolare tradiţionale propunând „formarea unor competenţe şi/sau valori fundamentale pentru viaţă de zi cu zi. Pentru a fi introduse cu succes în şcoală, temele cross-curriculare solicită crearea unor experienţe diverse de învăţare şi experimentarea achiziţiilor învăţării în context concrete şi variate". Din aproximativ 30 de ţări incluse într-un studiu ce a vizat ţări sau regiuni europene, numai în 7 s-a observat existenţa unor strategii naţionale de promovare pentru toate cele 8 competenţe cheie a competenţelor cheie în învăţământul general. Printre acestea se afla şi România, dovadă a implicării active, cel puţin la nivel legislativ în procesul de modernizare a sistemului de învăţământ.

Privire selectivă asupra manualelor şi asupra programelor şcolare „O carte de citire nu e numai o enciclopedie naţională ci, dacă e bună şi cu îngrijire lucrată […] ea revarsă în mii de capete aceleaşi cunoştinţe fără de nici o silă, căci nu se învaţă pe de rost; ea inspiră la zeci de mii de cetăţeni viitori aceeaşi iubire pentru trecutul şi brazda pământului lor; ea preface după o justă observaţie, o masă de indivizi, ce se întâmplă a trăi pe aceeaşi bucată de pământ, într-un popor ce mănţine o ţară. […] Cărţile speciale cată să cuprindă definiţii stricte, abstracte; cartea de citire e prin natura ei descriptivă. Se descriu toate în ea, deci se văd toate cu ochii minţii."

Acum aproape două secole Eminescu intuia perfect rolul modelator al manualului de română. Folosim acest termen, chiar dacă poetul în publicistica sa scrie despre „cartea de citire", chiar dacă manualele din clasele V-VIII sunt de „Limbă română" şi chiar dacă cele de la liceu sunt manuale de „Limbă şi literatură română". Oare în gimnaziu nu se învaţă şi literatură sau în liceu noţiuni de vocabular? Atât la gimnaziu, cât şi la liceu nu se pune accentul pe comunicare? Dar termenul este omis în ambele cicluri de învăţământ! A fost introdusă însă în învăţământul primar „Comunicarea în limba română" (la clasele I-II). Chiar dacă se urmăreşte o concentrare pe competenţa de comunicare, poate că tendinţa este de a reduce atât studiul limbii, cât şi al literaturii sau numai a omite termenii din denumirea disciplinei. Cu toate acestea programa şcolară aprobată de minister este cea de *Limba şi literatura română*. Începând cu reforma curriculară din perioada 1998 – 2000, au fost introduse în sistemul de învăţământ românesc manualele alternative, care transformă profesorul din simplu executant al aplicării programei şcolare, într-o persoană capabilă să personalizeze discursul didactic şi metodele folosite pentru a răspunde necesităţilor educabililor. Folosirea manualelor alternative în procesul de predare – învăţare a constituit un beneficiu pentru sistemul de învăţământ, întrucât pornind de la aceleaşi conţinuturi din programa şcolară fiecare profesor poate selecta un manual care consideră că se pliază mai bine pe programa şcolară în corelaţie cu necesităţile de educaţie ale elevilor. Dacă manualele vechi, tradiţionale propuneau o manieră expozitivă de predare prin abundenţa informaţiilor furnizate „de-a gata", manualele alternative sunt o modalitate de a dezvolta gândirea critică şi creativitatea elevilor printr-o varietate de exerciţii, ce pornesc de la un text la prima vedere. Conţinutul curriculum-ului nu mai este tratat preponderent teoretic şi exhaustiv, acesta fiind doar un sistem de referinţă. Cuvântul cheie al programei din 2009 este competenţa, dublată de valori şi atitudini, discursul cadrului didactic nemaifiind centrat pe „a şti", ci pe „a şti să faci" , determinând astfel o eficientizare a procesului didactic.

Din punct de vedere al designului şi al adaptării la specificul vârstei elevilor, manualele sunt diverse. Un exemplu pozitiv este *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, oferit de Ed. Humanitas, care deşi este destul de stufos, de complex, aventurile lui Alexandru, Bob Ică şi Dino în lumea cărţii, ca şi ilustraţiile adaptate fiecărei unităţi de învăţare şi fiecărei lecţii atrag plăcut atenţia elevilor, pentru care jocul încă mai reprezintă o constantă a vieţii. Spre deosebire de acesta, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, oferit de Ed. Didactică şi Pedagogică, în ciuda aspectului destul de plăcut, lasă de dorit prin insuficienţa exerciţiilor şi prin dominanţa teoriei. Din punct de vedere informaţional, analitic, atât din manuale, cât şi din programa şcolară lipseşte o integrare a conţinuturilor la nivelul disciplinei, dar şi cu alte discipline. Uneori se pot constata repetări intradisciplinare redundante. Este cazul pronumelui, care se învaţă în 4 ani, din clasa a III-a până în clasa a VII-a. Alteori deficienţele constau în lipsa de corelare a programelor la diferite obiecte de studiu. De exemplu, la limba engleză se învaţă gradele de comparaţie ale adjectivului la ciclul primar, în primii ani de studiu ai limbii străine, dar la limba română conceptul este introdus abia în clasa a VI-a. De asemenea, la religie se discută despre „Mitropoliţii români, ctitori de cultură" în clasa a X-a, iar la literatura română studiul de caz „Dimensiunea religioasă a existenţei" - din clasa a XI-a face referire la aceeaşi mitropoliţi (Varlaam, Dosoftei, Antim Ivireanul). Tot în clasa a X-a la istoria artei sunt incluse în programa şcolară curentele culturale/literare (ex: umanismul, expresionismul), iar la literatura română abia în clasa a XI-a. Este de preferat să le amintim elevilor, în special celor de la profilele de Educaţie plastică sau de Muzică, legătura dintre curentul literar şi cel cultural, întrucât în epocă curentele literare au apărut şi au evoluat într-o formă integrată: pictură, muzică, literatură. Astfel, ei vor reuşi să perceapă unitar fenomenul cultural.

Pe de altă parte, între conţinuturile actualelor programe şcolare la limba şi literatura română şi conţinuturile programelor pentru examenele finale (Evaluarea Naţională şi Bacalaureat) nu există o corelare. În gimnaziu, accentul se pune pe elemente de vocabular, morfologie şi sintaxă, iar la Evaluarea Naţională itemii care le conţin strict însumează 28 de puncte, deci un sfert din nota finală. În liceu, programa şcolară este destul de „aerisită", cu un mare neajuns: operele majorităţii autorilor canonici (resursă pentru subiectul al III-lea) se studiază în clasa a X-a. Se pot relua însă pentru aprofundare în clasele a XI-a şi a XII-a clasicii, romanul psihologic, poezia interbelică, sub o altă abordare: studii de caz, dezbateri. Şi iarăşi, realizarea eseului ce porneşte de la cunoaşterea unor texte literare reprezintă un sfert din nota finală. Competenţele de comunicare şi de argumentare a propriei opinii, măsurabile prin realizarea unei compuneri/unui eseu se găsesc atât în programele şcolare, cât şi în cele de examen, dar sunt mai puţin reprezentate în manualele şcolare. Pentru acoperirea acestei deficienţe nu există decât posibilitatea de realizare a unui opţional în care să se aprofundeze acestea sau aprofundarea în orele la dispoziţia profesorului, care sunt rezervate lecturii...

Un element asupra căruia învăţământul românesc nu s-a aplecat este exerciţiul de ascultare pentru receptarea mesajului sau de producere a mesajelor verbale. Elevii sunt mai familiarizaţi cu acest tip de exerciţii de la limbile străine, iar la proba de Competenţe lingvistice de comunicare în limba română din cadrul examenului de Bacalaureat, receptarea unui text literar sau nonliterar este considerată „de la sine înţeleasă". În manualele de liceu se observă prezenţa redusă (şi chiar inexistenţa) a unor exerciţii care să tatoneze terenul pentru această probă şi să-l pregătească pe elev.

Integrarea în studiul limbii şi literaturii române, s-a dovedit astfel nu o ţintă, ci o cale pe care putem păşi cu eleganţa deschiderii spre nou. Dezideratul unei şcoli ideale despre care vorbea Noica în *Jurnal filozofic* poate fi considerat un punct de plecare şi valorificat în integrarea

curriculară prin aplecarea cadrului didactic nu numai asupra metodelor de predare a materiei, cât prin felul în care realizează aceasta, căci nu este mai important conținutul - ce se predă, decât forma – cum se predă.

Curriculum adaptat în mediul universitar- este în strânsă legătură cu noțiunea de curriculum diferențiat, în sensul că diferențierea presupune, implicit, și o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în activitățile instructiv-educative. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni sunt aproape sinonimi, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere (evident, în sfera conceptului de curriculum). Noțiunea de curriculum adaptat se potrivește mai bine în contextul educației integrate, unde adaptarea conținuturilor la o categorie anume de persoane cu cerințe educative speciale are în vedere atât volumul de cunoștințe, cât mai ales procesele psihice și particularitățile funcționale ale sistemului nervos la persoanele cu cerințe speciale, în cazul cărora funcția compensatorie determină o serie de modificări ale rețelelor neuronale de transmitere si prelucrare a informațiilor.

BIBLIOGRAPHY

Ciolan, L., (2003), *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/crosscurriculară*, Centrul Educatia 2000+, Ed.Humanitas Educational, București.

Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași.

Crețu, C., (1998), *Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculumului* în „Psihopedagogie-pentru examene de definitivare și grade didactice", C.Cucoș (coord.), Ed. Polirom, Iași.

Dowden, T., (2011), *Locating curriculum integration within the historical context,* History of Education Review, Vol. 40, No. 1.

Dulamă, M. E., (2011), *Didactică axată pe competenţe* (ediţia a II-a), Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Elvin, L., (1997), *The Place of Common Sense in Educational Thought,* Unwin Educational Books, London.

Eminescu, M., (1998), *Cartea de citire, Publicistică*, Ed. Cartea moldovenească, Chisinau.

Fourez, G., (2011), *Interdisciplinarité et îlots de rationalité* în *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(3), 341-Fourez, G. (2005), *Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales*, în *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education,* 5:3.

xxx (2002),Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba şi literatura română– învăţământ primar şi gimnazial, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, 2002.

Potolea, D., (2002), *Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională*. în Păun E. & Potolea, D. (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

Potolea, D., Păun, E., (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Editura Polirom, Iaşi, 2002.

Vlăsceanu,L. (1988), *Învăţarea şi noua revoluţie tehnologică*, Ed. Politică, Bucureşti.

Competenţe cheie pentru învăţarea continuă – Cadrul european de referinţă în *Anexa la Recomandarea Parlamentului şi a Consiliului European privind competenţele cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (2006/962/EC)* în Jurnalul Oficial al Uniunii Csorba, D.,

Predarea și învățarea de tip integrat, p.21-40 și Molan, V., *Cadrul competețelor cheie în învățământul românesc,* p.55-60 în *„Modalităţi de dezvoltare a competenţelor cheie în învăţământul primar". Cercetare diagnostică cu valoare aplicativă* disponibil pe http://www.icos-edu.ro/download/raport-de-cercetare- ICOS.pdf, accesat la data de 02.08.2017.

THE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS COOPERATIVE LEARNING AND TRADITIONAL LEARNING IN ESP. EXPERIMENTAL STUDY

Lavinia Nadrag
Prof., PhD, Ovidius University of Constanța

Abstract:This paper deals with the benefits of cooperative learning, and emphasizes the contrast between this teaching method as a modern, alternative approach and the traditional teaching methods. In order to analyze the students' attitudes towards the Cooperative Learning Method in ESP classes, and to examine their cooperative behaviors, we conducted an experiment accompanied by a questionnaire. The results reveal the students' attitude towards the application of Cooperative Learning techniques before and after the experiment, with a focus on their speaking and reading skills. The main conclusion revealed by our experiment is that Cooperative Learning is an appropriate method for improving oral production and reading comprehension. Thus, the application of this modern method helped students gradually improve their reading, communication and interaction skills. During the experiment, students found reasons to express themselves orally and ways of using their previous knowledge through active learning. Moreover, they were shown that reading and speaking can be fun and easy if they work with their peers, practise their language skills cooperatively, and cherish values such as respect, tolerance, team spirit, and the importance of interacting with others. Therefore, our students were able to establish new relationships with their classmates through cooperative learning, and felt encouraged to express their ideas and opinions in an anxiety and pressure-free environment.

Keywords: ESP, Cooperative Learning, students, questionnaire, experiment

1. Introduction

The learning environment, which refers to where the learning process actually takes place, plays a very important role in ESP. Besides the fact that the classroom should be pleasant and comfortable, another important factor influencing the roles and relationships is represented by the setting**,** which refers to the classroom arrangements specified or implied in the task. In this regard, David Nunan (1995: 93) calls it "social setting", when activities involve the whole class, small groups or individuals. According to Stănișoară (2003: 18-19) classroom management involves both actions (i.e. what is done in the classroom) and decisions (i.e. whether to do the respective actions, when to do them, how to do them, who will do them). From this perspective, in classroom management, it is very important to be able to make the appropriate decisions in order to perform effective and efficient actions (Scrivener, 2005: 80). Moreover, classroom interactions also play a vital role in the teaching and learning processes. In a whole-class activity, students and teacher interact, and students accept the authority of the teacher as their class manager.

2. Traditional vs. Cooperative Classrooms

Traditional classrooms are characterized by teacher-centered activities (based on methods such as the Grammar Translation Method or the Audio-Lingual Method) that usually involve teacher-students, teacher-student or student-initiated interactions (it should be noted that student-student interactions are minimal). Students sit in separate desks or are placed in pairs and the teacher is

thus situated at the center of the classroom, as a controller of the teaching process, assessor of the students' performance, major source of knowledge, assistance, feedback, reinforcement and support. Traditional Methods view language learning as a passive process of memorizing grammar and vocabulary rules and items in order to acquire the ability to understand and employ the morphology and syntax of the respective foreign language. This type of learning is centered on activities such as knowledge recall and review, phrasal or sentence pattern practice, role play and translation (Vizental, 2007).

On the other hand, when working together cooperatively, students are responsible for their own behavior and learning, while the teacher monitors them and helps them work independently, giving them feedback; moreover, s/he organizes and counsels group work, facilitates the communication tasks and intervenes in order to teach collaborative skills (Bawn, 2007). At first, some students may be too dependent on their teacher and expect to be helped, corrected, and encouraged all the time. In this case, in order to increase their level of independence, the teacher can place them into collaborative small groups with less teacher-dependent students, or pair them up with students that are more independent. Thus, if in traditional language learning, the students' interdependence is viewed as negative, the learner being only a receiver or a performer, in cooperative learning, interdependence plays a positive role, as the learner is active and autonomous. In terms of materials, the teacher provides each student with a complete set for materials, in order to make them work together, in a collaborative way (Stone, 2007).

Before carrying out cooperative learning activities with students, it is important to establish team or group norms that show how group members agree to work together. In cooperative learning, these norms or rules tend to be very different from the ones applied in traditional classrooms, as they are aimed at creating a safe and supportive atmosphere. For instance, in traditional classrooms, students perform their own part of the task; in cooperative classrooms, they work with others in order to perform all the tasks (Sanchez, 2010; Wilwert, 2015). Moreover, in cooperative classrooms, they discuss and develop the rules that they would have to respect during group work (Adams, 2013). Such team rules should be based on the idea of respect, encouragement of others' new ideas, consideration of others' suggestions, justification of one's opinions, making decisions at the team level, respect of one's team role assigned by the teacher or picked up by each team member (such as organizer, recorder, checker, questioner, assessor, encourager, summarizer, spokesperson, timekeeper, team facilitator, elaborator, research runner) (Harmer, 2003: 58-61). It is noteworthy that these roles should be rotated within the teams so that students experience a variety of responsibilities. In order to create a cooperative atmosphere in the class and to maximize student practice, teachers should use a variety of student groupings (pairs and groups). Cooperative language learning performs instructional activities, mainly group work, in order to engage learners in communication, involving processes like information sharing, negotiation of meaning and interaction (Gillies and Ashman, 2003; Zhang, 2010). In terms of materials, in cooperative learning, these are arranged according to the purpose of the lesson and, usually, one group shares a complete set of materials. Moreover, another very important aspect related to ESP materials is represented by the fact that these should be focused on specialized terminology (and on its lexical and even grammatical particularities), form the students' field of study, in order to raise their interest and meet their learning needs (see Buzarna-Tihenea, 2015; Buzarna-Tihenea, 2016).

3. Survey on the students' attitude towards cooperative learning

3.1. Research design, methods, aims and hypothesis

This paper is part of a comprehensive study whose purpose was to analyze the students' attitudes towards the cooperative learning method and the traditional teaching methods used in ESP classes and to examine the students' cooperative behaviors. The main focus of this paper is represented by the results of a questionnaire aimed atidentifying the students' responses towards the application of the cooperative learning method and of traditional teaching methods and at measuring the students' attitudes towards these methods for learning and developing their speaking and reading skills. The main hypothesis of the research was that cooperative learning activities have a positive impact on the students' attitudes, enhancing their speaking and reading ESP skills at a faster pace, compared to traditional teaching activities. The methods employed in this study were the experiment, the observation and the survey.

For this purpose, the students in the first year of study, majoring in Business Economy (Faculty of Economic Sciences, *Ovidius* University of Constanta) were divided into two groups, i.e. the experimental group (consisting of 20 students), and the control group (made up of 25 students). The experiment lasted one month (the first semester of the 2016-2017 academic year) and it consisted in the following steps: both groups of students took an initial ESP test. Afterwards, they were taught two ESP Units ("Tomorrow's World" and "Job Interviews"), the experimental group benefitting from cooperative learning activities (see Carruba, 2013; Hollingsworth et al., 2007; Macpherson, 2007; Miaz, 2015; Permanasari, 2014; Saifuddin, 2013), while the control group was taught through traditional methods. At the end of the experiment, both groups passed the final test (for the teacher to assess the level of their newly acquired reading and speaking ESP skills and knowledge). Moreover, both groups had to answer a questionnaire that evaluated the students' attitudes towards cooperative and traditional learning. This section of the study tackles the results obtained in this questionnaire, which consisted of 14 closed questions organized in a logical order, requiring students to pick up the appropriate answer from a number of choices, or to choose *yes or no* answers followed by brief justification whenever necessary. The questionnaire was divided into two sections, i.e. one focused on the students' perception on the speaking and reading skills (questions 1-7) and the other on the methods and activities used in ESP teaching, during the experiment.

3.2. Questionnaire structure and results

The first question tackled the students' opinion on their English speaking skills (i.e. how difficult ESP speaking is). The answers to this question are shown in Table 1.

Table no. 1. Students' answers to Question no. 1

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Very easy	2	10%
	Easy	8	40%
	Difficult	6	30%
	Very difficult	4	20%
Control group	Very easy	2	8%
	Easy	1	4%
	Difficult	10	40%
	Very difficult	12	48%

Source: Author's own processing

Table 1 above reveals that speaking is difficult and very difficult for the students from the control group. On the whole, only 4 students (9%) find speaking very easy, while 9 students (20%) believe that English speaking is easy. However, this does not necessarily mean that they are good enough or fluent speakers. 16 participants in the survey find English speaking very difficult, and other 16 students believe that English speaking is difficult. Those students may rarely participate or communicate in English either inside or outside the classroom and they need to practise more in order to develop their oral performance. However, it is obvious that more students from the experimental group find ESP speaking easy or very easy (10 students), compared to the control group (where there are only 3 such students).

The second question deals with the emphasis on developing speaking and reading skills.

Table no. 2. Students' answers to Question no. 2

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Speaking	16	80%
	Reading	4	20%
Control group	Speaking	17	68%
	Reading	8	32%

Source: Author's own processing

The answers presented in Table 2 above show that the speaking skill is considered the most difficult and important for many students (73% considered it to be the most important skill that should be developed, because in order to communicate effectively they need to speak fluently first). Some students say that speaking is important in real communication to express ideas and thoughts, so that it should be developed along with other skills. However, only 27% believe that reading should be developed before any other skill, because they think that it provides them with a large amount of vocabulary.

The third question dealt with the students' participation in classroom activities (i.e. How often do you participate in the classroom activities without being asked by the teacher?).

Table no. 3. Students' answers to Question no. 3

Groups	Option	Number of students	Percentage%
Experimental group	Frequently	7	35%
	Sometimes	10	50%
	Rarely	2	10%
	Never	1	5%
Control group	Frequently	2	8%
	Sometimes	5	20%
	Rarely	15	60%
	Never	3	12%

Source: Author's own processing

As it is shown by Table 3 above, 35% of the students from the experimental group state that they frequently participate because they are highly motivated, while half of them (i.e. 50%) claim that

they sometimes participate in the classroom and only 15% state that they rarely or never participate in the classroom. They believe that they do not need to participate frequently, but whenever necessary, for reasons such as: to correct mistakes, to assess their level of English, to develop self-confidence and overcome anxiety. However, as far as the students from the control group are concerned, 72% state that they rarely or never participate because of reasons such as: anxiety and fear of making mistakes, lack of motivation and self confidence, they feel shy and afraid in front of their teachers and friends, they participate only when they know the right answer. This reveals the success of the cooperative activities applied with the experimental group, which enhanced the students' self-confidence and active participation in the ESP classroom.

Table 4 shows the answers to the fourth question, which tackled the reasons for the students' inability to speak and read.

Table no. 4. The students' answers to question no. 4

Groups	Option	No of students	Percentage %
Experimental group	Fear of making grammatical mistakes	8	40%
	Fear of making pronunciation mistakes	6	30%
	Poor vocabulary	2	10%
	Lack of self-confidence	3	15%
	Fear of teachers' negative feedback	1	5%
Control group	Fear of making grammatical mistakes	7	28%
	Fear of making pronunciation mistakes	5	20%
	Poor vocabulary	3	12%
	Lack of self-confidence	8	32%
	Fear of teachers' negative feedback	2	8%

Source: Author's own processing

Thus, students were asked why they did not participate in the classroom and they were provided with a set of possible choices: to choose those which best described their reasons for their inability to speak and read aloud a text. Many students (33%) indicated that they were afraid of making grammatical mistakes, whereas 11 students (24%) stated that they did not participate in the classroom because of their fear to make pronunciation mistakes. Besides, 5 students (11%) were not talkative because they had a poor vocabulary. Also, 11 students (24%) mentioned that they lacked self-confidence, while the teachers' negative feedback was not a problem since only 3 students (7%) chose this pre-established answer. All these difficulties may inhibit the students' classroom participation, and they cannot overcome all of them by themselves. Thus, it is the teacher's responsibility to create a friendly atmosphere in order to determine them to speak and read aloud a text.

The fifth question was aimed at revealing the students' feelings when participating in speaking activities. The results are shown in Table 5 below:

Table no. 5. The students' answers to question no. 5

Groups	Option	Number of students	Percentage%
Experimental group	Comfortable	16	80%

	Uncomfortable	4	20%
Control group	Comfortable	11	44%
	Uncomfortable	14	56%

Source: Author's own processing

As illustrated in the table, the majority of the students from the experimental group 16 (80%) indicated that they felt comfortable when they participated in speaking activities, while only 4 (20%) said that they felt uncomfortable, revealing, once again, the effectiveness of cooperative activities. As far as the control group is concerned, 44% said that they felt comfortable and 56% stated that they felt uncomfortable. Those who felt comfortable were obviously talkative, with a high self-confidence level and did not feel inhibited at all. On the other hand, the students who felt uncomfortable were usually silent, shy and afraid; moreover, they had low self-confidence, and felt inhibited by their teachers and classmates.

The sixth question dealt with the reasons for the students' feeling uncomfortable.

Table 6. Students' answers to question no. 6

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	The teacher	7	35%
	Your classes	3	15%
	The different classroom activities	10	50%
Control group	The teacher	9	36%
	Your classes	2	8%
	The different classroom activities	14	56%

Source: Author's own processing

The majority (53%) admitted that they felt uncomfortable because of the different classroom activities implemented by teachers. Students obviously felt bored and lost their interest if the teacher kept using the same techniques. 36% confirmed that they felt uncomfortable because of their teacher's presence, while only 5 students (11%) declared that their classmates represented the reason for their feeling uncomfortable.

The seventh question was centered on students' opinion on the influence of speaking activities in learning a foreign language.

Table no. 7. The students' answers to question no. 7

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Strongly agree	15	75%
	Agree	3	15%
	Disagree	2	10%
	Strongly disagree	-	-
Control group	Strongly agree	9	36%
	Agree	13	52%
	Disagree	1	4%

	Strongly disagree	2	8%

Source: Author's own processing

Most of the students from the experimental group (75%) strongly agree that anyone who wants to learn a foreign language has to speak it first since it is a signal that s/he is aware of its importance and is capable enough to learn it; 15% agree and only 10% disagree. As far as the control group is concerned, only 36% strongly agree on the vital importance of speaking activities in ESP learning, while more than a half (52%) agree, and 12% disagree and strongly disagree; in their opinion, speaking a language does not necessarily mean that one can learn it. These results emphasize the fact that the students who experienced cooperative learning place a greater emphasis on speaking activities than the ones who were taught through traditional learning methods.

The eighth question tackled the students' opinion on usefulness of the cooperative learning method, compared to traditional teaching methods.

Table no. 8. Students' answers to question no. 8

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	**Yes**	**18**	**90%**
	No	**2**	**10%**
Control group	**Yes**	**12**	**48%**
	No	**13**	**52%**

Source: Author's own processing

The statistics show that the majority of students from the experimental group (90%) considers cooperative learning as more useful than traditional learning, as they have been exposed to this teaching method. On the other hand, the students from the control group are divided into almost two equal groups, i.e. 48% consider cooperative learning useful (although they have not been exposed to this type of learning, they have only been presented this method), while 52% believe that traditional learning is more useful. In other words, these results are an indication that Cooperative Language Learning had a positive effect on the students exposed to this method, as they improved their attitude towards work and enhanced socialization. More students from the experimental group, who were taught through cooperative learning techniques, find it more useful that the students from the control group, who were taught through traditional learning methods.

The ninth question dealt with the students' preferences in speaking activities, in terms of class organization (i.e. individual work, pair work and group work).

Table no. 9. Students' answers to question no. 9

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Individual work	2	10%
	Pair work	5	25%
	Group work	13	65%
Control Group	Individual work	14	56%
	Pair work	3	12%
	Group work	8	32%

Source: Author's own processing

More than half of the students from the experimental group (65%) indicated that they preferred group work instead of individual and pair work, for reasons such as: they were relaxed and comfortable when working in groups; they could help each other during discussions, they could exchange ideas, give and take advice and information; they could correct each other's mistakes and acquire new vocabulary items; students felt more motivated to speak the language appropriately (especially the shy and silent ones), by overcoming their anxiety and developing their self-esteem. On the other hand, more than half of the students from the control group stated that they preferred working individually (56%) – compared to only 10% of the students from the experimental group who chose this type of work. Their main reasons included: their preference for working on their own; they disliked group members' noise; they did not have the same ESP level. Moreover, if a student feels that s/he has a high ESP level, it will be difficult for him/her to be collaborate with another partner especially if the latter is a weak student. Consequently, s/he feels more relaxed or secure when working individually than working with a partner. 25% of the students from the experimental group and 12% of those from the control group stated that pair work was more comfortable. These students are also likely to be sociable.

The tenth question aimed at revealing the difficulties encountered in group working classes. The answers to this question are shown in table no. 10.

Table no. 10. Students' answers to question 10

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Yes	3	15%
	No	17	85%
Control Group	Yes	11	44%
	No	14	56%

Source: Author's own processing

As revealed by Table 10, the majority of the students from the experimental group (85%) declared that they did not have any difficulties when they worked together with their classmates. They have a high self-esteem level and prefer to work cooperatively when they want to convey their ideas and thoughts. However, 3 students (15%) from the experimental group and 11 students (44%) from the control group indicated that they had problems when working together. One possible interpretation is that they are in favor of individual work. It is noteworthy that many students exposed to cooperative learning found group working easy, while many students from the control group (exposed to traditional teaching methods) found group working difficult.

The eleventh question aimed at identifying the students' problems encountered in group work activities.

Table no. 11. The students' answers to question no. 11

Groups	Option	No of students	Percentage%
Experimental group	Fear of making mistakes	2	10%
	I find it difficult to explain my ideas to the group members	1	5%
	I do not like when students in my group correct my mistakes	1	5%

	Imposing points of view	11	55%
	Group members' noise	5	25%
Control Group	Fear of making mistakes	7	26%
	I find it difficult to explain my ideas to the group members	3	12%
	I do not like when students in my group correct my mistakes	3	12%
	Imposing points of view	9	36%
	Group members' noise	3	12%

Source: Author's own processing

A quick glance at Table 11 above reveals that imposing points of view and groups' noise are considered the most important problems that students face when working in groups. 44% of the students indicated that imposing points of view represented a group work problem, while 8 students (18%) indicated group members' noise. Different personalities lead to disagreement and misunderstanding and even to personal conflicts. Also, 9 students (20%) said that they were afraid of making mistakes, others found it difficult to express their ideas directly to their teammates (9%), while two students (9%) did not want to be put in a situation where another teammate corrects his/her mistakes.

The twelfth question dealt with the students' feelings when working in groups.

Table no. 12. Students' answers to question no. 12.

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Strongly motivated	13	65%
	Motivated	4	20%
	Less motivated	3	15%
	Not motivated	-	-
Control Group	Strongly motivated	3	12%
	Motivated	7	28%
	Less motivated	10	40%
	Not motivated	5	20%

Source: Author's own processing

As Table 12 shows, as far as the experimental group is concerned, 17 students (85%) indicated that they felt motivated and strongly motivated when they worked in groups; only 3 students stated that they felt less motivated, while none said that s/he was not motivated. Thus, the students from the experimental group felt more confident and comfortable to speak; they helped each other in the interactional classroom environment. However, as far as the control group is concerned, only 10 students (40%) stated that they felt strongly motivated and motivated by group work. The percentage of the less motivated and not motivated ones is higher (60%) in the control group maybe because they preferred to work individually and because the traditional teaching activities did not encourage group work.

The thirteenth question aimed at revealing the students' opinions on the benefits of cooperative group work.

Table no. 13. Students' answers to question no. 13

Groups	Option	No of students	Percentage %
Experimental group	Ask and respond to more questions	7	35%
	Learn to listen to different opinions	9	45%
	Evaluate your peers' performance	2	10%
	Explain your ideas to convince others	1	5%
	Feel more comfortable	1	5%
Control group	Ask and respond to more questions	6	24%
	Learn to listen to different opinions	9	36%
	Evaluate your peers' performance	1	4%
	Explain your ideas to convince others	1	4%
	Feel more comfortable	8	32%

Source: Author's own processing

Table 13 reveals that 40% of the students believe that group work helps them to listen to different opinions, each team member having his/her own allotted time and role to play. In addition, 29% find that group work helps them to ask and answer to more questions in interactional situations, whereas 20% believe that cooperative group work makes them feel more comfortable since it develops their self-confidence, and the students have the opportunity to speak. In addition, 7% said it helped them to assess their peers' performance and 4% thought that it helped them to explain their ideas in order to convince others, highlighting thus the effectiveness of group work.

The last question dealt with the students' opinion about the effectiveness of cooperative group work in improving their speaking and reading skills.

Table no. 14. Students' answers to question no. 14

Groups	Option	Number of students	Percentage %
Experimental group	Yes	18	90%
	No	2	10%
Control group	Yes	8	32%
	No	17	68%

Source: Author's own processing

As Table 14 reveals, only 10% of the students from the experimental group and 68% of those from the control group believe that cooperative group work does not help them to improve their speaking and reading comprehension skills because they prefer to work individually and to avoid any conflict or imposed points of view. On the other hand, the majority of the students from the experimental group (90%) and only 32% of the students from the control group value the importance of cooperative group activities, stating that it helps them to improve their speaking performance and reading comprehension skills. The reasons given by these students are the following: cooperative group work helps English foreign language learners to develop their speaking skills because it gives them the chance to communicate and exchange ideas and

information with each other; it develops the students' confidence and decreases their inhibition; cooperative group work offers the opportunity to correct each other's mistakes; students have more opportunities to speak, to get new experiences, and enrich their vocabulary; while reading a text, cooperative learning helps students make predictions successfully, identify the setting, make a connection, identify the main characters, the problem, and the solution. It is also noteworthy that the number of the students who considered cooperative group work beneficial to their speaking and reading comprehension skills is higher in the experimental group, compared to the control group, as the former was exposed to cooperative learning activities based on group work, while the latter carried out activities based on traditional learning methods that encouraged individual work.

4. Conclusion

The results of the students' questionnaire show that the students from the experimental group were more motivated and interested to learn English. These students valued the speaking activities since they considered them the first and most important means of communication in ESP learning. Some students seemed to be comfortable and highly motivated to participate in classroom speaking activities while others did not because they felt shy and afraid of making grammatical or pronunciation mistakes, or because they lacked self-confidence. In addition, the collected answers about the students' preferences indicated that the majority of the students was willing to work in groups or in pairs in order to help each other and exchange ideas, while others preferred to work on their own in order to avoid group members' noise or other problems.

Nowadays, in the modern ESP classroom, the teacher's role is to increase the students' participation by designing appropriate strategies, which depend on the nature of tasks and on the students' ESP level. The majority of the surveyed students from the experimental group agreed that cooperative learning helped them to improve their oral performance through several benefits such as the exchange of ideas and pieces of information, the opportunity to practice the language and to use it appropriately, the development of their self-esteem and reduction of their shyness.

The results of the questionnaire showed that the students from the experimental group displayed a high degree of dedication, self-efficacy, and intrinsic motivation. The views of the students from the experimental group expressed in the questionnaire indicated that in the cooperative reading and speaking class, besides listening to the teacher's instructions and lectures, they had more opportunities to actively learn by previewing the text, interacting with other group members, and helping each other during group discussions. Thus, the students developed their reading comprehension skills, which enabled them to achieve high self-efficacy. During group discussions, the students obtained peer support and encouragement, which made them willing to devote more time to studying. They enjoyed cooperative learning activities more than listening to their teacher's lectures. By comparing the methods, the experimental group students admitted that the reassurance received from their peers urged them to use more time to preview and study materials in greater depth.

The success of cooperative learning in promoting student reading comprehension can be attributed to the cognitive processes of cooperative learning. Group discussions enhance the students' reading comprehension skills by creating a supportive learning atmosphere. Thus, students have more opportunities in terms of explanation, understanding by means of logical inference, and debates, in order to solve their reading tasks. The results of the study in general, and the results of this questionnaire, in particular, prove that cooperative learning encourages the students' active and interactive learning, by creating a positive learning atmosphere. Students

enjoy and engage in their study of English reading and speaking activities, while their confidence and motivation increase significantly. Moreover, the results of the questionnaire indicate that the students from the experimental group, being exposed to cooperative learning activities, displayed a positive reaction to the implementation of cooperative strategies in the teaching and learning process.

BIBLIOGRAPHY

1. Adams, A.R. (2013). *Cooperative Learning Effects on the Classroom*. Master of Arts in Education. Northern Michigan University.
2. Bawn, S. (2007). *The Effects of Cooperative Learning on Learning and Engagement.* A Project for the Master in Teaching Degree. Faculty of The Evergreen State College.
3. Buzarna-Tihenea (Galbeaza), A. (2016). "Particularities of Dental Terminology. Translation Issues And Solutions: Case Study", in The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue – "Multicultural Representation. Literature and Discourse as Form of Dialogue", Vol. 4 – Language and Discourse, Iulian Boldea and Cornel Sigmirean eds., Arhipelag: Tîrgu-Mures
4. Buzarna-Tihenea (Galbeaza) A. (2015). "An Analysis of Specialized Translation and Terminology. Case Study", in *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series.* Vol. XV, Issue 1, Constanta: Ovidius University Press. pp. 225-228
5. Carruba, C. (2013). *Round Robin Reading: Is there justification for its use or are there better alternatives available for oral reading instruction?* Williamsburg, College of William and Mary.
6. Gillies, R. M. and Ashman, A. F. (2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London, Routledge Falmer.
7. Harmer, J. (2003). *Practice of English Language Teaching.* (3rd edition). London, Longman.
8. Hollingsworth, A., Sherman, J. & Zaugra, C. (2007). *Increasing Reading Comprehension in First and Second Graders through Cooperative Learning.* Chicago, Illinois, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.
9. Macpherson, A. (2007). *Cooperative Learning Group Activities for College Courses - A guide for Instructors.* Kwantlen University College.
10. Miaz, Y. (2015). Improving Students' Achievement of Social Science By Using Jigsaw Cooperative Learning Model At Primary School. State University of Padang, *IOSR Journal of Research & Method in Education,* 5(4), 01-07.
11. Nunan, D. (1995). *ATLAS 4: Learning-Centred Communication. Student's Book 2*. Boston: Heinle/Thomson Learning.
12. Permanasari, R. C. (2014). *Improving Students' Speaking Skill Through Three-Step-Interview Technique(An Action Research of the Tenth Grade Students of SMK Negeri 9 Semarang in the Academic Year of 2013/2014).* Under Graduates thesis, Universitas Negeri Semarang.
13. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guide book for English language teachers Second Edition,* Macmillan.
14. Stănişoară, C. D. (2003). *Interactive English Language Training Course for Students and not only.* Mega press holdings, Aramis.

15. Saifuddin, F. (2013). *Improving Students' Speaking Ability Through Three-Step Interview Technique*, inJP3, 1(1),85-90.
16. Sanchez, F. (2010). *Interactive Classroom Strategies and Structures for Success. Focus on English Learners.* Associate Superintendent, Academics & Professional Development, San Francisco Unified School District.
17. Stone, J. (2007). *Cooperative Learning and English*. Hawker Brownlow Education.
18. Vizental, A. (2007). *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Collegium, Polirom.
19. Wilwert, M. (2015). Integrating Cooperative Learning Into A Conventional English Foreign Language Classroom. To what extent can cooperative learning be successfully integrated into a conventional EFL classroom? Travail de Candidature. Luxembourg, Lycee Technique de Bonnevoie
20. Zhang, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. Journal of Language Teaching and Research,1(1), 81-83.

LE DISCOURS HISTORIEN –NIVEAUX ET PARAMETRES D'ANALYSE

Dan Dobre and Sonia Berbinski
Prof., PhD Hab, Assoc. Prof., PhD,University of Bucharest

Abstract: Our article highlights the complexity of the discursive analysis of a corpus consisting of historical texts, which generally presents an unmistakable tree structure. This complexity is based on its various parameters and levels of analysis of pragmalinguistic, socio-political, philosophical, psychological, etc. nature. Every corpus must be systemic and process-based: its elements structure hierarchies, categories (various types of documents) and relations such as concatenation, determination, etc. The corpus is also chronological, heterogeneous and homogeneous, traits that add to the clarity of information and the personal view of the events.

Keywords: "arboreal" corpus, lexicometry, text standardization, homogeneity, heterogeneity.

L'analyse du discours historien met en chantier une problématique complexe : il y a d'abord celle portant sur l'analyse du discours à partir d'un corpus généralement « arboré » sous-tendu par une dichotomie basique : un corpus d'archives – les sources disponibles, et un corpus d'historiens ; il y a ensuite la problématique posée par la multiplicité d'angles d'attaque du texte : historique, linguistique, sociopolitique, philosophique, psychologique, etc.

Par la segmentation textuelle qu'on pourrait opérer, le discours historien, en tant que « garant de la mémoire des temps passés »[1] fait l'objet d'une déconstruction et d'une reconstruction quantitative du sens et de la signification, procédure qui se refuse pourtant à une « quantofrénie stérile », syntagme utilisé par Violette Morin (1969).

Le discours suppose un préconstruit des productions langagières ; c'est pourquoi nous admettrons, avec Régine Robin (1974)[2], Anne-Marie Paveau (2007), Jean-Baptiste Marcellesi (1971,2002), Bernard Gardin (1980) et bien d'autres chercheurs que la linguistique tout en nous aidant à fixer l'analyse du discours en contexte social intègre pleinement la dimension historique et inversement.

Les nombreux paramètres d'analyse de ce type discursif se réunissent dans trois domaines de recherche qui feront l'objet de notre réflexion :

- la problématique du corpus, sa segmentation et la méthodologie à suivre ;
- l'ancrage de la démarche linguistique dans le contexte plus général des théories de l'analyse du discours ;
-l'analyse et l'interprétation des produits numérisés ou pas.

[1] Rouet-Delarue, Christelle, *Analyse linguistique du discours historien*, Thèse de doctorat en linguistique présentée et soutenue publiquement le 14 février 2014, Université Bordeaux Montaigne, p. 31

[2] En France, Régine Robin fait figure de pionnière car pour elle l'espace historien par ses productions écrites est un terrain fertile pour l'analyse linguistique du discours. Une question qui reste à trancher c'est le problème de la méthodologie telle qu'elle apparaît dans la perspective de l'analyse quantitative (Voir Paveau, Anne-Marie, 2007)

1. Corpus, segmentation et méthodologie

Tout corpus doit être *systémique* et *processuel* : les pièces qui le composent structurent des hiérarchies, des catégories (divers types de documents) et des relations comme, par exemple, la concaténation, la détermination (par exemple, une relation de causalité, les documents archivistiques constituant la source de tant de productions textuelles interprétatives ultérieures).

Il comporte également une dimension *chronologique* où le vaste champ épistémologique de l'analyse du discours est susceptible de s'enfoncer, de se perdre dans les sables mouvants du risque que présentent les répétitions conceptuelles, les reprises situées parfois à des paliers différents, les angles de vue sociopolitiques, philosophiques, adoptés par tel ou tel historien.

Tout en étant *homogène* par certaines composantes (même contexte et période historique, même type de réflexion sociale, politique, même catégorie archivistique), il est également *hétérogène* de par le processus de développement du sens contextualisé temporellement (d'autres périodes historiques avec tous les effets que ceci pourrait avoir sur la forme et le contenu des productions écrites). De ce fait, il s'impose une sélection rigoureuse du matériel à interpréter sur la base de critères précis à même d'opérer dans les ténèbres du temps une sélection révélatrice du point de vue historique et linguistique.

Le linguiste procède à la construction des corpus qu'il prend pour objet d'étude, ce qui implique le métissage de plusieurs activités scientifiques. Cette mixture procédurale connectée au social, à la politique, à la philosophie permettra de dénicher le sens qui fera surface *a posteriori* dans un cadre énonciatif-interprétatif marqué par deux paramètres essentiels : la netteté de l'information et la vision personnelle des événements historiques, tout ceci accompagné d'un effort constant de dissection du produit discursif en discours, réalité socio-politique et vérité.

Un exemple très intéressant de constitution de corpus nous est offert par la thèse de Christelle Rouet Delarue (voir *supra*) qui, dans une perspective linguistique procède à la construction d'un *corpus arboré*, clivé en protocolaire et en débats pour aboutir au discours historien. Le travail de segmentation et de réaménagement textuel par *océrisation*[3] des documents (et implicitement des « états de corpus » — les sous-corpus) assure au produit final le statut de corpus *construit,* prêt à être *reconstruit* ce qui le conforte d'une dimension dynamique paradoxale étayée sur une double opposition : continuité/discontinuité, homogénéité/hétérogénéité. Il sera par la suite soumis à un traitement informatisé lexicométrique dont les résultats numérisés feront l'objet de la phase inductive, interprétative de l'étude en question.

Ce type de démarche quantitative assortie d'une phase interprétative pragmatico-linguistique suppose un effort immense de synthèse, susceptible d'arracher à l'histoire la matière langagière discursive dont la cohérence et la cohésion semblent être données par le côté diégétique de l'objet.

Certes, les potentialités offertes par les nouvelles technologies encourent un risque évident : « celui de tomber dans un hyperspécialisation déshumanisante »[4]

Pour parer à ce désagrément, il faut renforcer le côté linguistique du rapport langue-histoire tel qu'il a été mis en évidence par les travaux de Régine Robin, Antoine Prost- historien qui enseigna à Sciences Po -, Michel Dubuisson et d'autres encore dont la majeure partie de leurs

[3] Normalisation informatique du texte à partir de dix *clefs* fonctionnant comme centres d'intérêt.
[4] Rouet-Delarue, Ch. *op . cit* : 50

travaux situés entre 1970- 1980 s'inscrivent dans le *linguistic turn*, courant scientifique qui avait fait émerger le langagier dans les sciences sociales.

Il est vrai également qu'à l'heure actuelle le « cadrage standardisé » et le « balisage codifié » du document révèlent la « synergie » (Ponchon et Laborde, 2009) installée entre les sciences du langage et les nouvelles technologies. Et là, pour éviter une lecture purement « tabulaire » (Mayaffre, 2010), il faut proposer une systémique discriminante plus affinée qui opérerait dans plusieurs espaces épistémologiques.

La dimension structuro-lexicale des recherches de Jean Dubois jointe à l'hypothèse des mots/thèmes–pivots de Marcellesi suggère une construction dynamique, en spirale, du corpus. De cette façon, la linguistique de corpus implantée dans le calcul textométrique permet de combiner dynamiquement les résultats chiffrés pour une meilleure interprétation. Dans ce contexte, on pourrait se demander si les clés utilisées pour le décryptage numérisé sont suffisamment discriminantes, si elles ne doivent pas être enrichies d'autres paramètres, visant critères et niveau d'analyse (textuel/discursif).

2. Analyse du discours

Le Colloque de Saint Cloud en 1968 a marqué en France le démarrage des études linguistiques sur le discours. Cette réunion scientifique est importante car elle a intégré bon nombre d'historiens en quête de la production du sens au niveau des corpus d'archives et d'historiens. Tout en mettant en garde ses collègues sur la méthodologie à suivre, R. Robin souligne les bénéfices que « certaines régions de la linguistique », l'interdisciplinarité, par exemple, pourrait apporter à l'analyse de tels textes.[5]

On pourrait se limiter à passer en revue l'évolution des recherches sur la linguistique du discours comme, par exemple, le structuralisme et le post-structuralisme[6] qui, émergés des travaux de Ferdinand de Saussure, cherchent à repérer des structures, des modèles de fonctionnement caractérisant les productions textuelles, l'analyse idéologique et politique promue par l'Ecole allemande de Francfort, la problématique benvénistienne de l'énonciation[7] située au centre de l'analyse à la française, la sémantique argumentative d'Anscombre et Ducrot. Mais, à part cela, les paramètres discursifs proposés par toutes ces démarches - y compris les préconstruits culturels - doivent être associés aux apports des sociologues du langage : Pierre Achard (1995), Ruth Amossy (2005), Johannes Angermüller (2010), Jean Jacques Courtine (1991) et autres.

Quant à la notion de genre, elle est certes, liée à celle de *formation discursive* foucadienne, aux conditions de production et de réception, au contexte socio-historique et politique, ce qui explique cette indiscernabilité des discernables contre laquelle butte parfois la recherche malgré la théorie des stéréotypes (J.-Cl. Anscombre et O. Ducrot, 1983) qu'elle mobilise.

Toute analyse discursive du corpus est censée aboutir à un système et à une processualité ; la segmentation linguistique qu'on pourrait opérer doit intégrer la construction d'une mécanique

[5] Voir Robin R., 1973, *Histoire et linguistique*, Paris, Armand Colin

[6] Voir à cet égard : la théorie de Foucault (1969) fondée sur l'idée que le tout social est un système encadrant les manifestations individuelles des sujets, le distributionnalisme et le transformationnalisme harrissien (*Discourse Analysis,* 1952), les travaux de Jean Dubois (Paris X Nanterre) qui introduira plus tard le sujet au cœur même de l'*analyse du discours* (syntagme qui lui appartient), l'analyse automatique du discours de M. Pêcheux, stérile du point de vue de la subjectivité.

[7] Et là, nous pouvons utiliser toute la mécanique discursive de production du texte : subjectivité, actes de langage, modes et temps, deixis, modalités, présuppositions, argumentation.

discursive de production du texte historien. Partant des entités linguistiques, on débouche sur les effets discursifs spécifiques, sur la subjectivité sans pour autant insister sur la construction d'un dispositif historien généralisable.

Dans le domaine typologique, notamment la problématique de la structure prototypique du discours en question, les travaux de Harald Weinrich (1994), et surtout de Jean–Michel Adam (2008) sont susceptibles de nous servir à opérer des délimitations thématiques archétypales, fonctionnelles et structurales, qui, à l'heure actuelle, n'ont pas encore permis de fabriquer un modèle typologique généralisant du discours historien[8].

Dans la vision de Rouet Delarue le discours historien semble opérer « un guidage du lecteur »[9] à l'intérieur d'une structure mise sous tension informationnelle, diégétique, culturelle et politique. Le lien isomorphique de tous ces espaces nous le retrouvons, entre autres, à travers de la relation de reformulation qui, partant des unités micro, transgresse le phrastique et progresse en se complexifiant cognitivement dans le transphrastique. Delarue fait une excellente analyse du phénomène paraphrastique qui – centrée implicitement sur des structures de contenu incrémentielles – contribue à fédérer l'hétérogénéité et l'homogénéité du discours historien. Sa thèse met en relief des différences notables entre le discours d'archives et le discours historien, différences qui font de ce dernier un « discours académique » placé sous le signe des « nouveaux paradigmes scientifiques ».

Interprétation

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'historien travaille sur les archives, tandis que le linguiste procède à la construction des corpus qui forment son objet d'étude. Ces deux activités conjointes en rapport direct avec le social, la politique, la philosophie produiront du sens et de la signification en contexte énonciatif-interprétatif structuré à partir de plusieurs paramètres comme : la qualité de l'information, la subjectivité de l'analyste, la temporalité de l'historien, la place de l'énonciateur dans le discours historien universitaire, archivistique, et de débats, la problématique de la reformulation surtout segmentale du sens au niveau des divers types de corpus, les spécificités pronominales, tout ceci dans un effort constant de traitement du discours rapporté à la factualité, à l'événementialité historique, politique, sociale, culturelle et non pas en dernier lieu à la vérité.

Il est également à remarquer que la puissance du contexte énonciatif complexe brise souvent le cadre purement linguistique, obligeant la recherche de faire une analyse pragmatique pertinente au niveau des effets discursifs de l'emploi des unités prises en compte : pronoms, adjectifs, unités déictiques adverbiales, formes verbales, modalités d'énoncé et d'énonciation.

L'analyse linguistique du discours historien de ses corpus « arborés » ne reste à l'heure actuelle qu'un vaste projet de recherche qui devrait nous mettre aux prises avec une réflexion approfondie sur le double rapport : linguistique/corpus, linguistique/discours historien, dichotomie rapportée aux disciplines connexes, à l'énonciation, au socio-politique de manière extensionnelle et intensionnelle à la fois.

[8] La typologie repérée par Delarue, fonction des découpages et des décomptes lexicométriques, permet de délimiter une typologie discursive très pertinente (discours d'archives, protocolaire, débats, discours historien) susceptible de n'intégrer que partiellement les grands modèles discursifs consacrés (descriptif, informatif, narratif) ; au vu de ces grand dispositifs, cette typologie est séquente et transversale.
La démarche méthodologique basique de la chercheure est inductive permettant de saisir à partir des éléments linguistiques *micro* le mouvement qui amène l'archive au discours historien et inversement.

[9] *op.cit* : 349

Actuellement, les chercheurs n'ont fait qu'ébaucher l'idée d'une *grammatisation*, concept qui évoque la possibilité de construire une grammaire descriptive du discours historien fondée sur des catégories, relations et fonctions à même de mettre en évidence de façon systématique la spécificité de l'objet étudié.

BIBLIOGRAPHY

Achard, Pierre, 1995, « Formation discursive, dialogisme et sociologie », *Langages*, no 117, pp. 82-95.
Adam, Jean-Michel, 2008, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin.
Amossy, Ruth, 2005, « Rhétorique et analyse du discours. Pour une approche socio-discursive des textes », *Sciences du texte et analyse du discours*, Genève, Slatkine Erudition, pp. 164-179.
Angermüller, Johannes, 2010, « Analyse du discours politique en Allemagne (1980-2010) », *Mots. Les langages du politique*, no 94, pp. 183-189.
Courtine, Jean-Jacques, 1991, « Le discours introuvable. Marxisme et linguistique (1965-1985) », *Histoire Epistémologie Langage*, vol 13, pp. 153-171.
Anscombre Jean-Claude, O. Ducrot, Oswald, 1983, *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga.
Marcellesi, Jean-Baptiste, « Analyse contrastive du discours politique », *Langages*, no 23, pp. 25-56.
Marcellesi, Jean-Baptiste, 2002, « Le corpus en analyse du discours : perspective historique », *Corpus*, no 1, http/corpus.revues.org/index8.html.
Mayaffre, Damon, 2010, « Vers une herméneutique matérielle numérique : nouveaux concepts pour des nouvelles pratiques », *Corpus en lettres et sciences sociales. Des documents numériques à l'interprétation*, Toulouse, P U de Toulouse, pp. 15-26.
Morin, V., 1969, *L'écriture de presse*, Mouton &-Co, la Haye, MCMIXIX.
Paveau, Anne-Marie, 2007, « Analyse du discours et histoire. Rencontres et oublis », *Analyse du discours et SHS, Les chemins du discours*, Paris, Ophrys, pp. 121-134.
Ponchon, Thierry, Laborde, M. Isabelle, 2009, « Sciences du langage et nouvelles technologies », *Actes du colloque 2009 de l'Association des Sciences du langage. Présentation,* Limoges, Lambert-Lucas, pp. 7-11.
Robin, Régine, 1973, *Histoire et linguistique*, Paris, Armand Colin.
Rouet-Delarue, Christelle, *Analyse linguistique du discours historien*, Thèse de doctorat en linguistique présentée et soutenue publiquement le 14 février 2014, Université Bordeaux Montaigne.
Foucault, Michel, 1969, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
Wenreich, Harald, 1994, *Grammaire textuelle du français*, Paris, Alliance française/Didier-Hatier.

FASHION VOCABULARY. OLD AND NEW NEOLOGISMS

Mirela Aioane
Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:The special technical language of fashion, essentially a way to use language, represents an interesting item for linguistic and psychological analysis. The vocabulary of fashion, whether referring to clothes, accessories or cosmetical products, is heterogeneous, multi-layered both diachronically and synchronically, emphasizing a hybrid mixture of traditions and styles. It is poor, repetitive, simple, ephemeral, generally accompanying images, parades, movies or video projections. The language of fashion today, although easy, is seldom understood by the general public, generating frustrations among those who are not able to decode it correctly. The great number of neologisms, studied in this paper, encountered in the fashion vocabulary (in promotional messages as well as in on line and off line massmedia) respond to the desire to grant an international dimension to the fashion phenomenon, but it practically addresses a target group, mainly young people, familiarized with the terminology, turning this type of language into an autoritarian one, despite its apparent simplicity.

Keywords: fashion, lexis, neologisms, anglicisms, frenchisms, spanishisms, germanicisms, arabicisms

Preliminarii: Etimologic, termenul *modă* provine din latinescul *aureo mos*: obicei, lege, normă, moralitate sau din cuvântul *modus*: măsură, limită, mod, manieră, gen, criteriu, modalitate de alegere; astfel, *modă* și *modern* se suprapun, indicând tendințele vestimentare și nu numai, dintr-o anumită perioadă istorică.

Îmbrăcămintea, încălțămintea, stilul personal, comportamentul, atitudinea, accesoriile, culorile, machiajul, într-un cuvânt,moda a fost întotdeauna considerată o expresie a afirmării personalității unui individ în societate, un important mijloc de comunicare socială. O idee profund înrădăcinată în imaginarul colectiv este aceea căaparența, hainele şi accesoriile vorbesc despre noi, sunt interfața noastră, ne caracterizează, ne ajută să ne metamorfozăm imaginea, (astăzi trăim în epoca lui *well being*[1], a tratamentelor cosmetice extreme, a intervențiilor chirurgicale costisitoare și periculoase, a tinereții veșnice), să ne facem cunoscuți sau să ne ascundem.

În 1528 Baltassare Castiglione (*Il Cortigiano,* pp. 138-139) stabilea normele pentru realizarea hainei curteanului perfect, identificând şi ilustrând astfel, funcţia comunicativă a îmbrăcămintei. Fiecare trebuie sa-şi aleagă haina "in base a ciò che vol parere e di quella sorte che aiuti ad essere tenuto per tale da quelli che non l'odono parlare…"(conform cu ceea ce vrea să pară și în așa fel, încât să se impună și în fața celor care nu-l aud vorbind).[2]

[1] *well being*, a arăta bine, engl, expresie auzită de noi pe canalul televiziunii italiene, Rai2
[2] cfr.. Aioane, Mirela, *Limbajul modei*, in *Cultura și imaginea românilor în lume*, Demiurg, Iași, 2009, pp.346-256

Haina nu face pe om[3]nu mai este de actualitate sau nu a fost niciodată. Shopenhauer în celebrele *Aforisme*[4], ne arată cât este de importantă *haina* în public: dacă un filosof vine la un dineu îmbrăcat ponosit şi stă modest într-o margine de masă, nimeni nu-l va băga în seamă, chiar dacă ar rosti cel mai inteligent discurs cu putință.Suntem astfel tentați să caracterizăm superficial identitatea, situația socială, starea psihică, situația materială a unei persoane necunoscute întâlnită pe stradă sau în alte circumstanțe, după maniera în care este îmbrăcată și/ sau accesorizată. Există astăzi o mulțime de cărți, broșuri, ghiduri care oferă lecții privind felul în care cineva trebuie să se îmbrace, de exemplu, când se prezintă la un colocviu pentru angajare în muncă[5] sau la o cină de lucru, la o întâlnire de afaceri sau la o nuntă, petrecere etc, limbajul hainelor dovedindu-se foarte important, o continuare a limbajului corpului.
Îmbrăcămintea, interpretată ca un sistem de constante si variabile marcante ale unei comunităţi, ale unei clase sau ale unui grup, reprezintă un adevărat cod ce poate fi descifrat conform multiplelor sale valenţe economice, simbolice, politice şi stilistice, cu conotaţie diferită în diacronie şi sincronie dar şi din punct de vedere social.[6] Roland Barthes, pionierul studiilor despre modă[7], spune că moda este un principiu universal, un element constitutiv al civilizației, hainele vehiculând gradul de integrare al individului în societatea în care trăiește.

Nu ne vom referi la modă în diacronie; acest subiect a fost deja tratat de noi într-o anumită măsură în alt articol, deja citat, ci vom face o trecere în revistă a neologismelor mai vechi și mai noi prezente în acest tip de limbaj. Este vorba în cea mai mare parte de*termeni internaționali,* cuvinte existente în majoritatea limbilor romanice (noi ne vom ocupa cu precădere de limbile italiană și română).

Vocabularul modei. Neologismele. Despre neologimele folosite în modă au scris deja lingviști italieni de seamă, precum: Bruno Migliorini, Gaetano Berruto,Maria Catricalà, I., Coveri, Enrico Matzeu, Stefano Ondelli (care au întocmit o statistică a acestora[8]) iar pentru analiza limbajului românesc al modei, o amintim pe Rodica Zafiu[9], însă studiile dedicate acestui subiect nu sunt numeroase. Limbajul modei, eterogen şi efemer, nu dispune de o adevărată terminologie de specialitate; există o permanentă legătură, întrepătrundere, între imagine şi text. Moda presupune comunicare: paradele, devenite astăzi adevărate spectacole, colecțiile, prezentările pot fi gustate şi eventual, înțelese de public, doar dacă sunt comunicate. Comunicarea se produce în primul rând, prin publicitate televizată (sunt astăzi canale tvspecializate, de exemplu, *Fahion*), care încurajează consumul, on line, în mass media on line și off line, cataloage de modă, bloguri, pagini facebook dedicate comercializării unor produse realizate de creatori de modă cunoscuți sau necunoscuți, absolvenți de facultăți nou apărute. Există astăzi emisiuni televizate în care se care predau lecții, se dau note participanților, premii și sfaturi pentru o mai bună cunoaștere a vestimentației, încălțămintei, accesoriilor, genților, machiajului de purtat în anumite circumstanțe, emisiuni care se află și pe canalele televiziunilor

[3]*L'abito non fa il monaco*, it., Nu haina monacală te face călugăr (trad.n), care ar muta astfel proverbul în altă sferă și nu în cea mondenă, a aparențelor și a intereselor de altă natură.
[4]Aforisme asupra intelepciunii in viata.pdf
[5] În Italia există, de exemplu, și *un galateo aziendale*, comportamentul politicos într-o întreprindere, firmă, care presupune și vestimentația angajaților. Este vorba de cursuri predate de psihologi specializați în domeniu.
[6] Maria Catricalà, *Il linguaggio della modaţ*, Pietro Trifone (a cura di…), *Lingua e identità*, Roma, Carocci, 2007, p.65
[7] R, Barthes, *Mythologie*s, Paris, Seuil, 1957, p.72
[8] Treccani.it Enciclopedia, *L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblcii*à, ...
[9] Rodica Zafiu, *Păcatele limbii,* Limbajul chic, in România literară, nr.18, 2009

noastre comerciale (Kanal D) și care imită perfectformate deja prezentepe canalele străine (de exemplu, TLC).

Textele scrise care vorbesc despre modă sunt în general succinte, simple din punct de vedere sintactic și lexical, însoțind fotografii sau alt tip de imagini, clipuri video. Multe metafore și-au pierdut prospețimea simbolică și comunicativă și alături de limbajul hainelor avem azi, mai ales în rândul tinerilor, limbajul corpului și nu doar cel gestual, ci și cel a tatuajelor și al piercing-ului. A fi la modă, a fi formatori de gust, a iradia modă și a trăi la modă sunt imperative ale aceluiași proces.Publicitatea pentru modă, devenită astăzi o adevărată industrie, este o trambulină pentru lansarea unui nou produs, permițând divulgarea, circulația sa, recunoaștereași impunerea lui pe piață.

Rodica Zafiu în articolul citat, consideră limbajul modei "un hibrid stilistic", un amestec de terminologie tehnică și colocvialitate, neologisme, stil afectiv.

Vocabularul modei cuprinde cuvinte vechi și noi; noutatea presupune mereu o renaștere, o iluzie a tinereții veșnice; moda propune cuvinte sezoniere, alături de piesele de vestimentație ale unei noi colecții, cuvinte, cu o viață efemeră, dar și termeni care intră în lexicul comun, în special al tinerilor. O categorie interesantă este reprezentată de diminutive[10], alături de o gamă largă de adjective și adverbe*rochițe, fustițe, bluzițe, ghetuțe, fulărașe, căciulițe, eșărfuțe.* Și în limba italiană se remarcă folosirea diminutivelor, care evocă nu doar dimensiunile obiectelor vestimentare, ci implică și ideea de ușor, diafan: *vestitino, golfino* (pulovăraș),*bolerino, borsetta* (gentuță), *lanetta* (lâniță), *lanina, cappottino* (paltonaș), *giubetto* (gecuță), scarponcino (pantofior). Publicul căruia i se adresează un astfel de mesaj este, evident, unul feminin, considerat vulnerabil, dornic de originalitate și mai ușor, poate, de atras în lumea superficială a aparenței de sezon.Psihologia modei ne expune ideea căînvățarea limbajului modei este utilă pentru îmbunătățirea eului personal, pentru dezvoltarea autostimei, pentru redefinirea identității și pentru atingerea scopurilor.[11]

Un spațiu amplu vom alocaîn cercetarea noastră, **anglismelor.** Împrumuturile lexicale, neologismele, în mare parte, neadaptate, sunt prezente în acest tip de limbaj eclectic și în general, efemer. Astăzi, englezismele tind să înlocuiască cuvintele franceze, care persistă în textele care definesc eleganța unei ținute sau în cele care descriu tipuri de materiale sau tehnici de croitorie. Moda *made in Italy*, o industriegigant, cu implicații economice, sociale și culturale imense, dispune de termeni suficienți pentru a o defini, termenul insuși, *moda,* ar fi suficient pentru a face referire la domeniul respectiv sau la mesajul transmis (la fel, limba română, conține în vocabular acest termen, transmis prin intermediul limbii franceze), însă actualmente a fost substituit de anglismul *fashion,* termen universal, care apare în unele sintagme italiene, cu funcție de adjectiv: *un tormentone fashion, ispirazioni fashion,fashion designers, fashion icon, fashion blog, fashion show* (în loc de *sfilata* paradă, în limba română, foarte rar uzitat azi) sau denumesc concepte și profesii tehnice, în construcții simplificate, care ar necesita în limba italiana, de exemplu, utilizarea prepozițiilor (iar în română a declinării genitivale) și, în consecință ar fi mai lungi și mai complicate lingvistic: *fashion victim, fast fashion, fashion director.*[12]

[10] Limbajul modei, Radio România Actualități, emisiunea România, împreună, 30 decembrie 2009, redactor, Anca Surian Capros

[11]*Psicologia della moda*, blog al psicologului Paola Pizza, autoare a cărții *Il potere della moda,* Verona, QuiEdit, 2016 și a altor cărți în care se ocupă de acest subiect. Blogul se adresează publicului feminin.

[12] Treccani.it. Stefano Ondelli, *Da chic a glam....*

O altă sintagmă internațională este *fashion week*, care a înlocuit *săptămâna modei* (rom.) și *la settimana della moda* (it.); *fashion* este un neologism neadaptat, atestat în limba italiană de la începutul secolului al XIX-lea, dar folosit la genul masculin (în limba română de dată recentă).
Look,substantiv de genul masculin, este un alt anglism cu nenumărate ocorențe, pe care îl putem clasifica printre neologismele vechi. Actualmente intră într-o sumedenie de combinații, precedat de un adjectiv sau de un alt substantiv, un termen internațional, alături de fashion: *casual look, new look, total look animalier, hair look, party look.* Apare azi tendința de a-l înlocui cu un anglicism mai nou, *outfit*; în limba engleză denumește un ansamblu de haine selecționate; în italiană, capătă altă semnificație si anume,mod de a se îmbrăca, devenind sinonim cu *look*; la fel, *jeans*, alături de *denim*, un toponim francez de data aceasta, care indică materialul din care sunt confecționați jeanșii, de fapt, in origine, tot un eponim, de la anticul Gêne, Genova: celebrul material are proveniență italiană.
Design și *Designer*, două anglicisme internaționale care au înlocuit aproape complet termenii *stilista* (it.) și *stilist* (rom.): *interior design, new design, beauty designer,*cu respectarea topicii din limba engleză sau *design week, design studio*, cu funcție de adjectiv.[13]
Un alt anglicism devenit termen internațional este *brand*, de genul masculin, atât în limba italiană cât și în română (brandul[14], *brandul de țară*), folosit în limba italiană și în domeniul economic, iar în modă, alături de *marchio* (marcă); în limba română înlocuiește termenul *marcă.*
Trend, trendy (tendințe în modă), este mai mult utilizat în română decât în limba italiană: *a fi în trend, trendy, haine trendy*; în schimb,vechiul *chic,* (atestat din 1973)[15], cu varianta adjectivală adaptată, în stilul familiar, *chicos,*deși prezent încă în limbajul românesc al modei (în limba italiană, *chiccoso*sau superlativul absolut, *chicchissimo*) un termen francez ce evocă eleganță, ținută, este tot mai des înlocuit în limba italiană, de anglicismul *glamour*, folosit ca adjectiv și întrebuințat ca atare și în limba română:*tocco glamour* (it.,) *accent glamour* (rom.)[16].
Unele englezisme mai recent utilizate în limbajul modei nu ar fi neapărat necesare, nefiind mereu traduse corect de publicul larg, în lexicul italian și românesc existând corespondent autohton, dar par poate înzestrate cu mai multă putere persuasivă, evocând mai multă sobrietate, eleganță, stil, putere economică: *lifestyle, old style, hairstyle, hairstylist, must have* (un produs pe care trebuie neapărat sa-l avem), *evergreen* (clasic), *buyer* (în limbajul modei, proprietarul unui magazin on line, care asistă la paradele de modă pentru a cumpăra obiecte vestimentare moderne, care reflctă noile tendințe)[17], *low cost* (*basso prezzo*, it, *preț redus*, rom.).Termenul *bag* (borsa, it. geantă, rom.) prezent mai pregnant în limba italiană în diferite combinatii, indicând utilizarea accesoriului: *shopping bag, hand bag, doctor bag, mini bag, maxi bag* sau cele care indică marca: *bag lady Dior, Gucci bag* etc.Alte sintagme prezintă o marcă italiană, însă produsul vestimentar este prezentat în printr-un anglicism: *italian cloak* (pelerină cu glugă), *italian heel* (toc curbat spre interior), *ballerina shoes* (balerini), *ballerina length*(fustă largă și lungă), *italian hose* (pantaloni scurti, până sub genunchi), *pompeian silk sash* (curea de mătase), *opera wrap* (șal de blană cu pene), *italian nightgown*(halat) etc.[18]

[13] Treccani.it. Enrico Matzeu, Stefano Ondelli, (Trieste), *L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità*, 2014
[14] De la *brand* s-a creat în limba română, prin derivare, verbul *a brendui, brenduit*, iar de la engl. *fashion*, substantivul *fashionist,ă* sau folosit și ca adjectiv: *Nu ești cool dacă vrei să ai ce au toti, în cazul acesta ești fashionist*, în ziarul Adevărul, 9.11.2007
[15] Este folosit și astăzi în reclamele televiziunii italiene, foarte recent, pentru a descrie calitățile unei cafetiere, *chic e smart*, alături de universalul englezism, *smart*.
[16] Există o revistă de modă intitulată *Glamour* (fascino, it)
[17] Treccani.it. *L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità*
[18] O.,G.,Callan, *Dictionery of Fashion Designers*, The Thames /Huston, New York, 1998

O altă categorie este alcătuită din anglicisme intraductibile; în limba italiană, o sintagmă interesantă este *personal shopper*, care denumește o profesie nouă, consilier personal pentru cumpărături; în limba română nu am semnalat expresia în mass media; o alta, *flagship store* (magazin de top, cel mai nou).

Vom oferi în continuare cîteva exemple de mesaje promoționale, (imagine, fotografie + text, scris de multe ori cu majuscule)în care se remarcă prezența masivă a anglicismelor, în titluri sau în descrierea unui obiect vestimentar, a unui parfum, a unui fard, extrase din reviste de modă italiene on line: http://www.stile.it/moda/: 1.*Sfilate / Collezioni Autunno- Inverno 11-12. Tutte le foto delle collezioni autunno/inverno 11-12:* ***i look*** *in passerella,* ***i backstage****,* ***i vip*** *in prima fila.*

2. ***Trend report*** *PE 2011.Colori fluo e anni Settanta, righe e ispirazione orientale, crochet e* ***tropical mood...In 12 trends****, tutto quello che c' è dasapere nella moda PE 2011 (a cura di Federica Rocca)*

3.***Maxi & Light –*** reclamă pentru rochie de vară ușoară, subțire, vaporoasă, lungă și elegantă

4.***Sun Steps –****la bronzatura* ***excess*** *è* ***out****...Voque.it consiglia 5 semplici regole per prendere il sole...*

5. ***Inspired by the sensuality of a woman, the new fragrance***reclamă pentru parfumul Alberta Ferretti (cu fotografia Claudiei Schiffer).

6. ***Black is black***(...) ***No color****. E simbolo delle icone rocke da sempre percorre l'immaginariofemminile (...). Seduce, enfatizza. L'ultimo noir? E persino luminoso*. (Vogue, novembre 2009), propune fardul negru, adresându-se evident, unui public feminin tânăr, un joc de culori, alb/negru și amestec de trei limbiȘ italiană, engleză și franceză.

7.*Givenchy* ***presen****ts Liv Tyler.* ***Very*** *irrésistible Givenchy.* ***Very*** *elegante, very fun, very you. Eau de parfum sensuelle*(Vogue, 2007); remarcăm trei coduri lingvistice: englez, predominant, francez (*irrésistible, eau de parfum sensuelle*) și un singur adjectiv italian, *elegante.*

Franțuzismeleprezente în limbajul sectorial al modei, deși astăzi în număr mult mai restrâns decât anglismele, care le înlocuiesc progresiv, au implicat întotdeauna, fie că este vorba de produse cosmetice sau vestimentare, eleganță, grijă pentru corp, frumusețe, suplețe, stil și au rămas în mare parte ca termeni universali, internaționali, în cazul formelor neadaptate morfologic. Sunt considerate de lingviști, împrumuturi de lux. În aria semantică a vestimentației, influența limbii franceze a fost covârșitoare începînd cu secolul al XVIII-lea; anglomania începând să se manifeste în secolul al XIX-lea. Din analiza semantică a unor emisiuni televizate sau a unor reviste de modă, precum Vogue, Elle(Lei), Donna Moderna, Vogue Uomo, dedicate atât publicului feminin cât și celui masculin, se poate concluziona ca termenii francezi neadaptați, la care facem referire în acest articol, continuă să fie folosiți cu mare frecvență. Este vorba, cu precădere, de cuvinte care denumesc materiale, țesuturi de proveniență franceză, cuvinte internaționale, substantive: *chiffon, crêpe, mélange, dantelle* (dantelă, adaptat în limba română), *lamé, matelassé* (matlasat, rom.),*plissé*,*voile,* (voal, rom.), *satin, foulard* (fular,rom.), *tulle* (tul, rom.); obiecte vestimentare: *lingerie, salopette, tailleur* (cu varianta, *taior* în rom.), *collants* (înlocuit azi de *leggins*); accesorii: *baguette*, folosit în limba italiană pentru a denumi o geantă plic, care se poartă sub braț, prin analogie cu forma franzelei "baguette": *La baguette de Fendi* (renumita marcă *Fendi*); *collier* (colier, rom.). Dintre adjective anintim: universalul *chic, ultrachic, decolleté,e,* alături de *rétro* (moda *rétro), sauvage*; sintagmele*bon ton*, cu valoare adverbială; *haute couture* (croitorie de lux), *prêt-à-porter* (haine de-a gata, în limba română,

expresie, al cărei sens, nu este nici astăzi cunoscut de publicul larg.[19]Un alt neologism neadaptat este şi *couturier*, (croitor, rom, sarto, it..), care, folosit în forma sa originară, denotă eleganţă, stil, folosit la plural, devine, *cuturierii*, rom. deci, adaptat morfologic. Menţionăm că în limba italiană a fost înlocuit de *stylist*[20], atestat din anii '70, desemnând persoana care se ocupă de prezentări, de fotografii, filmări, servicii; apoi, celebrul *manechin*, în limba română, adaptat după francezul *manequin*; în italiană a fost înlocuit cu un termen autohton, *model, modella.*
Împrumutul francez încă destul de des întrebuinţat astăzi în lumea modei este *boutique*, alături de *store* (angl., în limba italiană) şi *Maison* (folosit în italiană) alături de numele unui stilist renumit sau al unei firme renumite: *Maison Schiapparelli*, de exemplu[21].*Boutique* este termenul preferat pentru a indica un magazin, înlocuind *negozio* (it.) şi *store* (angl.), *boutique Versace, boutique Chanel, boutique on line,* (sau *e-store*), deşi în limba de origine, în franceză, este frecventă sintagma *boutique en ligne.*

Alte neologisme. Împrumuturile adaptate de origine **germană** în limba italiană al modei sunt rare. Amintim cuvântul *loden*, termen internaţional, un fel de pardesiu bărbătesc, azi, demodat, dar prezent uneori în spectacole de modă *vintage*, cum ar fi producţiile vestimentare ale creatorilor Moessmer sau Oberrauch Zitt.

Alte germanisme denumesc, în general, culori: *bianco*(alb), *blu,*(bleu*) bruno, grigio,*(gri) *biavo falbo*, termeni ce provin mai degrabă din limbajul militar, amintind de culorile părului cailor combatanţilor.[22]

Menţionăm în limba italiană şi câteva neologisme de origine **arabă,** adaptate în limba italiană**:** *cotone* (bumbac, rom.), *giubba* (jachetă, rom.), *ricamo, ricamare* (broderie, a broda), care, în română şi în alte limbi romanice, nu există în această formă şi considerăm că nu pot fi considerate internaţionale.

În vocabularul universal al modei, au pătruns şi **hispanisme neadaptate**, cum ar fi : *poncho*; **turcisme**: *turbante* (it.),adaptat în limba italiană *turban* (rom.); cuvinte de origine **indiană,** cum ar fi celebrul **sari**; termeni **japonezi**, foarte rar utilizaţi, în împrejurări speciale, care denumesc obiecte vestimentare tradiţionale, precum:*haori,tabi* (ciorapi bărbăteşti), *zori* (şlapi).

Vocabularul eterogen şi efemer al modei nu poate fi analizat exhaustiv în câteva pagini. Am oferit doar o privire generală asupra neologismelor mai vechi sau mai noi existente în acest tip de limbaj sectorial, în limbile italiană şi română. Fiind un nou sau mereu innoit limbaj scris, oral sau transmis, este dificil să distingem cu ajutorul său, caracteristicile unei identităţi culturale. Lexicul utilizat în modă devine un "patchwork", care încearcă să descrie astăzi un fel de "puzzle-look", un stil multietnic, un amestec de tradiţii, oglindind societatea europeană actuală.

[19]cfr.www.donnamoderna.com;www.vogue.it;www.elle.it;www.lexilogos.com;
www.logosdictionary.org/fashion/fashion_dict.home
[20]*Stylis*t a generat şi sintagma *Psicho Styling*, folosit în limba italiană, un psiholog al stitului vestimentar.
[21] cfr.Treccani.it Stefano Ondelli, Enrico Matzeu, 2014
[22] Amintim în limba română, nume stranii de culori, invenţii mai mult sau mai puţin inspirate, precum: *iron,* un fel de gri metalizat, cuvinte efemere, la fel ca şi obiectele vestimentare pe care le caracterizează, alături de *auru, argentat, argintiu, metalizat* etc, ultimele adaptate.

BIBLIOGRAPHY

Barthes,R, *Mythologies*, Paris, Seuil, 1957
Catricalà, Maria, *Il linguaggio della moda*, in Pietro Trifone (a cura di...), *Lingua e identità*, Roma, Carocci, 2007, p.65
Callan, O, G, *Dictionery of Fashion Designers*, 1998, the Thames/ Huston, Ney York
Panzini, A, *Dizionario moderno*, Milano, Hoepli, 1942
Schopenhauer, A, Aforisme asupra intelepciunii in viata.pdf

Zafiu, Rodica, Limbajuk chic, în Romania Literară, 2009, nr.18
Limbajul modei, Radio România Actualități, emisiunea România, împreună, 30 decembrie 2009, redactor, Anca Surian Capros

http://www.stile.it/moda/
www.donnamoderna.com;

www.vogue.it;

www.elle.it;

www.lexilogos.com;

www.logosdictionary.org/fashion/fashion_dict.home

Psicologia della moda, blog al psicologului Paola Pizza, autoare a cărții *Il potere della moda*, Verona, QuiEdit, 2016

Treccani.it Enciclopedia . Enrico Matzeu, Stefano Ondelli, (Trieste), *L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità*, 2014

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE IN LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN ENDO-LINGUISTIC CONTEXT

Radu Drăgulescu
Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: *Constantly changing, passing multiple transfers and interferences, the Romanian language and its study face an increased interest from citizens of other nationalities. The process of globalization and the accelerated development of technology have contributed to the current situation in which multilingualism and plurilingualism are no longer isolated. This paper aims at reviewing the problems concerning the influence of the previously learned languages on Romanian language learned in an endo-linguistic context by a group of foreign students who wish to study in Romania.*

Keywords: Romanian as foreign language, second and third language aquisition, language transfer, bilingualism, plurilingualism, multilingualism, metalinguistic awareness

Lucrarea de față își propune prezentarea câtorva observații din experiența proprie acumulată în cadrul orelor de limbă română predată ca limbă străină studenților străini înmatriculați în „anul pregătitor". Conform legislației în vigoare, pentru a putea urma cursurile facultăților din Romania, studenții proveniți din afara țării trebuie să cunoască limba română, în consecință, vor urma cursurile din cadrul acestui an pregătitor.

Orice experiență educațională/didactică reprezintă o nouă treaptă spre mai buna înțelegere a lumii și a propriei noastre persoane. Acest fapt este valabil nu numai pentru studenți, ci, în egală măsură, și pentru cadrele didactice. Modul în care se desfășoară o activitate de predare-învățare se află în directă interdependență cu contextul. Acesta joacă un rol decisiv, fie că vorbim de un context informal (familie, colegi, prieteni), formal (școală) sau non-formal (jocuri educaționale și alte activități). Din punctul nostru de vedere, toate trei sunt la fel de importante și, fiecare în parte, are rolul său esențial. Întrucât, în cazul de față, învățarea limbii române are loc în România, în cadrul comunității, culturii și spiritualității românești, vom vorbi despre un context endo-lingvistic.

De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că studenții provin din culturi diferite și folosesc drept limbă primară (sau limbă maternă) limbi diferite.

Încă se perpetuează o serie de confuzii privind terminologia, unele dintre principalele polemici implicând sintagmele limbă primară, limbă secundară, a doua limbă, a treia limbă, contact și transfer lingvistic, interferență lingvistică etc. Unul dintre neajunsurile majore a fost, în opinia noastră, utilizarea sintagmei de limbă secundară (L2) pentru a desemna o limbă străină chiar dacă individul vorbitor era bilingv sau cunoștea deja două sau mai multe limbi străine, vehiculându-se ideea conform căreia, în cazul învățării unor noi limbi au loc procese identice cu cele ce au loc în cazul achiziției primei limbi. Cu alte cuvinte, L2 desemna oricare limbă dobândită, alta decât cea maternă (L1)[1].

[1] R. Mitchell, F. Myles, *Second language learning theories*, London, Arnold, Oxford University Press, 1988.

În încercările de definitivare a terminologiei trebuie avute însă în vedere mai multe aspecte: statutul unei limbi este perceput diferit de persoanele care o învață, de cele care o predau și de context. Studenții străini care învață în țara noastră limba română ca limbă străină (context endo-lingvistic) o vor percepe altfel decât cei care o învață în țările din care provin sau într-o altă țară străină (exo-lingvistic), chiar dacă o învață de la un lector român sau în cadrul unui lectorat de limbă română, într-o țară în care româna se numără printre limbile oficiale sau/și este acceptată (semi-endo-lingvistic). Pentru profesor româna va fi L1, pentru studenți, rar L2, mai probabil L3, iar contextul este evident unul diferit în funcție de momentul, locul, motivele actului învățării etc.

Odată cu extinderea procesului de globalizare, interpretarea conceptului de L1 transcendă sintagma „limbă maternă", în sensul că aceasta nu mai înseamnă neapărat limba pe care o învățăm de la mamă și nefiind neapărat L1 a mamei. Va desemna primul sistem lingvistic dobândit. Este chiar posibil ca frați crescuți în aceeași familie (bi- sau multilingvă) să aibă L1 diferite. Acestea pot, evident, să nu fie L1 nici a mamei, nici a tatălui, în cazurile în care părinții nu cunosc L1 a celuilalt și, în consecință, vorbesc o a treia limbă comună (care poate deveni, așadar, L1 a copilului). Pe lângă toate acestea, mai există situațiile în care cadrul social să impună sau să faciliteze, să determine achiziția unui anumite L1: imigrări, adopții, răpiri, confuzii ale angajatelor maternităților etc. și nu în ultimul rând persecuții, epurări lingvistice, precum cele exercitate de URSS asupra populațiilor statelor care o compuneau, inclusiv a românilor din teritoriile anexate.

Conceptul de L2 a cunoscut și el o serie de definiții și interpretări diferite. De cele mai multe ori prin L2 se înțelege cea de-a doua limbă achiziționată fie în sânul familiei sau comunității bi- sau/și multilingve, fie în școală. La acest punct putem aduce din nou în discuție factorul „context". Unii copii învață în școală ca L2 o limbă oficială a statului în care trăiesc, de exemplu elevii maghiari învață în școală limba română. Percepția lor față de L2 este cu totul alta decât percepția elevilor români față de engleza L2 (din evidente motive de ordin politic, social, istoric, geografic, cultural etc.).

Dacă L2 poate desemna oricare a doua limbă achiziționată după L1, rămâne încă în discuție. În literatura de specialitate se vehiculează și ideea conform căreia L2 nu ar însemna cea de-a doua limbă dobândită în sens cronologic[2], ci limba pe care o stăpânim cel mai bine după L1. Așadar, o limbă cu valoare funcțională majoră.

Sintagma „a treia limbă" (L3) a cunoscut semnificații diferite, depinzând în special de factori precum uzul limbii, limbi dominante, spațiu, ordinea cronologică a achiziției limbilor sau de o combinație între acești factori[3]. Orice interferență a unei L1 sau L2 cunoscute în prealabil va influența achiziția L3. Cercetări elocvente în acest sens a întreprins Carol Jaensch[4], căreia îi

[2] A se vedea Susan Gauss, Larry Selinker, *Second language acquisition. An introductory course*, New York, London, Routledge, 2008.

[3] A se vedea în acest sens G. de Angelis, *Third or additional language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007, p.8-12; B. Hammarberg, *The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues*, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2010, 48 (2–3), p. 91–104; C. Hoffmann, *Towards a description of trilingual competence*, in *International Journal of Bilingualism*, 5 (1), 2001, p. 1–17.

[4] Carol Jaensch, *L3 acquisition of articles in German by native Japanese speakers*, in *Proceedings of Generative Approaches to Second Language Acquisition 2007*, R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky, E. Gavruseva (eds.), Somerville, Mass., Cascadilla Press, 2008, p. 81-89; *Idem, Article choice and article omission in the L3 German of native speakers of Japanese with L2 English*, In M.d.P. García Mayo, R. Hawkins (eds.), *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*, Amsterdam, John Benjamins, 2009, p. 233-263. *Idem, Acquisition of L3 German: Do some learners have it easier?*, in J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman (eds.), *Third language acquisition in adulthood*, 2012, Amsterdam, John Benjamins, p.165-193;

mulțumim și pe această cale pentru timpul acordat și materialele pe care ni le-a pus la dispoziție. Așadar, L3 poate desemna, pur și simplu, o a treia limbă dobândită în sens cronologic după primele două. Poate desemna limba pe care o stăpânim cel mai bine după alte două. Alteori, prin L3 se înțelege o(ricare) limbă străină învățată. Dacă acceptăm oricare dintre primele două accepțiuni, va trebui să fim de acord și cu existența unei L4, L5, L6, L7… Ln. Pe de altă parte, prin „limbă străină" se înțelege un idiom care nu se află într-o directă, imediată legătură politică, socio-culturală cu persoana care îl învață, fie din proprie inițiativă, fie în cadrul unei activități educaționale din motive profesionale sau academice. Acesta din urmă este cazul studenților străini care învață limba română pentru a putea urma cursurile unor facultăți din țara noastră.

Stabilind contextul, trebuie specificată neomogenitatea grupurilor de studenți străini care urmează cursurile anului pregătitor de limbă română: atât din punctul de vedere al vârstei, cât și din punct de vedere social, etnic, rasial, sexual, intelectual, spiritual, religios, dar și anxios și motivațional. Scopul este însă același: învățarea limbii române.

Problemele legate de terminologie s-au răsfrânt, totodată, și asupra denumirii disciplinei ca atare. Cu toate că a fost consacrată denumirea de *Second Language Acquisition* (SLA), numeroși cercetători (cărora ne alăturăm) consideră că aceasta ar trebui schimbată, în primul rând pentru că înlesnește și întreține confuzia dintre proces și disciplina în sine. Mai potrivită ar fi denumirea de *Second Language Studies.*

Rezultatele cercetărilor indică faptul că diferențele dintre achiziția L3 și L2 depind de o multitudine de factori, fie lingvistici, precum proprietățile limbii sau cunoașterea metalingvistică, fie extralingvistice, precum motivația, inteligența nativă, *backgroundul*, educația etc. Studiile care dovedesc influența limbilor anterior învățate asupra limbilor învățate ulterior sunt numeroase și au fost amplu discutate. Alături de motivația, inteligența nativă și vârsta subiecților, bilingvismul, respectiv cunoașterea altor limbi, altele decât L1, constituie un factor important în achiziția unei limbi străine, fie că ne referim la competențele orale, fie la cele scrise. De asemenea, cunoașterea metalingvistică joacă un rol covârșitor[5]. Lăsând de-o parte înrudirea tipologică dintre limbi, faptul că persoanele plurilingve au învățat o a treia limbă mai repede decât persoanele monolingve a fost pus pe seama mai multor factori, precum cunoașterea metalingvistică de care aminteam mai devreme, o mai bună motivație sau mai bune capacități cognitive și talent comunicațional. Persoanele bi- și multilingve au dovedit mereu o abilitate dezvoltată în a analiza materialul lingvistic nou și și-au însușit mai repede strategiile cognitive.

Evident, numeroase cercetări dedicate achiziției limbilor secundare interferează cu unele cu scopuri didactico-metodice, dar și cu unele de psiholingvistică[6]. Teoriile generative au promovat

---

Idem, *Third language acquisition. Where are we now*, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (1), J. Rothman, Sh. Unsworth (eds.), Amsterdam, John Benjamins, 2013, p. 73-93.

[5] Thomas, J., *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988, p. 235–246; Jessner, U., *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, in *The Modern Language Journal*, 92(2), 2008, p. 270–283.

[6] În special în Cenoz, J., Valencia, J.F., *Additive trilingualism: Evidence from the Basque country*, in *Applied Psycholinguistics*, 15, 1994, p. 195–207; Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U., *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001; Cenoz, J., Jessner, U., *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000; Cenoz, J., Valencia, J.F., *Additive trilingualism: Evidence from the Basque country*, in *Applied Psycholinguistics*, 15, 1994, p. 195–207; De Angelis, G., *Third or additional language acquisition,* Clevedon, Multilingual Matters, 2007; De Angelis, G., Selinker, L., *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 42–58 și în studiile cuprinse în volumul *Cross-linguistic influence in third*

ideea privind natura situației inițiale a gramaticii interlinguale (ILG) a persoanei care învață limba și o altă idee privind nivelul de acces al respectivei persoane la cunoașterea gramaticii universale (UG).[7]

Ipoteza deficitului reprezentațional s-ar substitui situației de transfer complet/acces, presupunând că „elevii" vor eșua în achiziția unor particularități sintactice ale L2 și/sau L3, dacă numitele particularități nu au fost activate în timpul achiziției limbii materne, în special în cazul acelora semantic neinterpretabile[8]. Așadar, o situație de tip transfer complet/acces complet presupune ca persoanele interesate de achiziționarea L2 și L3 să aibă acces la toate particularitățile gramaticii universale, la toate categoriile și valorile funcționale, pornind de la o cunoaștere în prealabil a gramaticii L1 și a gramaticii L2 sau o împletire a celor două.

Odată cu răspândirea cercetărilor de tip cognitivist și a celor psiholingvistice, a crescut și interesul pentru stabilirea rolului pe care îl joacă tipologia lingvistică în achiziția L3, prin tipologie înțelegând particularități specifice anumitor limbi (de exemplu prezența sau absența genurilor gramaticale, prezența sau absența unor foneme, a unor categorii gramaticale, modul de scriere de la dreapta la stânga sau de la stânga la dreapta, de jos în sus, etc.).

În privința L1, L2 și L3 mai trebuie specificat un amănunt important din punctul nostru de vedere. În ciuda faptului că L1 este prima limba achiziționată și, de cele mai multe ori, cel mai des folosită, cunoașterea acesteia poate fi mai precară decât cunoașterea unei L2 sau L3. Este posibil ca un vorbitor nativ de română să facă mai multe greșeli în această limbă decât un cetățean străin care a învățat româna ca limba străină (sau ca franceza lui Cioran să fie mai curată și corectă decât a unui nativ francez).

Hawkins și Chan insistau asupra așa-numitei „Failed Features Hypothesis" (FFH) arătând că aceasta presupune transfer complet al caracteristicilor L1 în stadiul inițial al învățării L2 și non-prezența unor parametri care nu-i sunt caracteristici L1. În consecință, putem presupune că adulții care învață L3 nu ar fi capabili să achiziționeze caracteristici ale categoriilor funcționale inexistente în a lor L1. Așadar, FFH respinge posibilitatea restructurării gramaticii universale (conform teoriei generativiste) în timpul achiziției L2, adică o serie de caracteristici ale limbii vor eșua, vor lipsi cu desăvârșire. De la această teorie pornește și Yan-kit Ingrid Leung[9], cu observația că, în opinia ei, sursa transferului complet nu este întotdeauna L1. Statusul inițial al Ln ar fi statusul constant, stabil al limbii celei mai apropiate din punct de vedere tipologic de Ln achiziționată anterior. Cercetarea ei infirmă FFH și confirmă mai degrabă viabilitatea ipotezei „transfer complet-acces complet" a lui Schwartz și Sprouse[10]. Studiile psiholingvistice[11] contestă importanța tipologiei lingvistice ca factor al determinării influenței inter-lingvistice în achiziția

---

language acquisition: Psycholinguistic perspectives, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

[7] Carol Jaensch, *Third language acquisition. Where are we now*, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (1), J. Rothman, Sh. Unsworth (eds.), Amsterdam, John Benjamins, 2013, p. 76

[8] *Ibidem*.

[9] Yan-kit Ingrid Leung, *Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement*, in Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference, 2003, p. 199.

[10] Bonnie D. Schwartz, Rex Sprouse,*Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Tuen Hoekstra, Bonnie D. Schwartz (eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 317-368.

[11] În special Jasone Cenoz, *Research on multilingual acquisition*, in *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, p.39-53.

L3, dar Kellerman[12] a trecut printre factorii marcanți și psiho-tipologia, adică tipologia dintre limba sursă și limba țintă, așa cum este ea percepută de persoana care învață limba.
Grupul țintă al investigației noastre cuprinde 7 studente și 8 studenți, cu vârste cuprinse între 18 și 20 de ani. Țările de proveniență sunt Israel (7 persoane: 4M + 3F), Turkmenistan (3 persoane: 2M + 1F, toate s-au alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Germania (o persoană: 1M), Venezuela (o persoană: 1F), Pakistan (o persoană: 1F, s-a alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Egipt (o persoană: 1M, s-a alăturat grupului în a doua săptămână de curs), Kazahstan (1F, s-a alăturat grupului în a patra săptămână de curs). Așadar, cunoaștem categoriile de vârstă a subiecților, sexul, motivația și contextul. Nu cunoaștem așa-numitul *background* al fiecărei persoane, dar cunoaștem L1 și L2, L3. Acestea sunt:

- pentru toate persoanele din Israel L1 este araba, L2, L3 în această ordine, ebraica și engleza,
- pentru persoanele din Turkmenistan L1 este turkmena; pentru două dintre ele L2 și L3 sunt rusa și engleza; pentru una L2 și L3 sunt turca, rusa și engleza (și au vagi cunoștințe de coreeană care, spun subiecții, a fost introdusă de curând în școli ca limbă străină);
- pentru persoana din Germania, L1 este kurda, iar L2, L3 persana, engleza și germana (în ordinea indicată de subiect).
- pentru persoana din Venezuela, L1 este spaniola, L2 și L3 fiind engleza și coreeana (pe care vrea să o studieze la nivel universitar, așadar putem presupune că are o pregătire lingvistică și *skilluri* în plus față de colegii ei);
- pentru persoana din Pakistan, L1 este araba, iar L2 engleza;
- pentru persoana din Egipt, L1 este araba, L2 engleza.
- pentru persoana din Kazahstan, L1 este cazaca, L2, L3 sunt rusa și engleza.

În privința contextului, un aspect important al învățării limbii române, de către acești studenți străini este că acest proces, când nu se poate desfășura, din varii motive, direct în română, se desfășoară prin intermediul limbii engleze (de regulă atunci când este nevoie de explicații suplimentare și informații pe care studenții nu le înțeleg în română). În opinia noastră, acest fapt are un impact important în achiziția limbii române.
În intenția de a afla stadiul la care se află, fiecare au primit în a doua săptămână de curs, 3 sarcini distincte:

1. O foarte scurtă prezentare în limba română
2. Traducerea în română a trei întrebări, pe care le-au primit fiecare în limbile pe care le cunosc (sau, cel, puțin, le-au declarat)
3. Să descrie colegilor, în română, fără a se ajuta de semne, onomatopee sau cuvinte din alte limbi, un obiect dintr-o imagine pe care o vedea doar cel care trebuia să descrie obiectul, iar ceilalți să numească, în română obiectul cu pricina.

Am arătat într-o altă lucrare[13] rezultatele. Dorim să menționăm aici doar că toți au pronunțat foarte corect numeralele. Cu două excepții a fost foarte greu să identificăm accentul vorbitorilor (și imposibil de a stabili L1 doar din pronunția în limba română). Excepțiile sunt studentul din Egipt, cu puternic accent arab și studentul din Germania, care deși are L1 limba kurdă, are un

[12]Eric, Kellerman, *Transfer and non-transfer: where we are now*, in *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, p. 37-57.
[13]Radu Drăgulescu, *Considerations regarding the influence of L1 and L2 on learning of Romanian language by students from abroad*, in *JRLS* 12, 2017.

puternic accent german atât în română, cât și în engleză (germana fiind însă, de departe, limba cel mai des folosită). În cazul întrebărilor, studenții au efectuat traducerile, în majoritatea cazurilor, după modelul englez. Excepție fac studenta din Venezuela care a aplicat modelul spaniol și studentul din Germania, care a aplicat modelul german. Pe tablă am schimbat succesiunea limbilor în care era scrisă întrebarea (și în aceeași ordine li s-au și citit), pentru a evita situațiile în care modelul ales în traducere ar fi acela al primei limbi din succesiune. În privința descrierii obiectelor, toți au făcut prima referire la tipul/felul sau natura obiectului (fruct, animal, obiect, lichid), apoi la culoare, apoi la formă. Obiectele au fost: măr, cal, mașină, ceai, W.C., bicicletă, minge, pahar, carte, tren (studenții din Turkmenistan și cel din Egipt au preferat să nu se implice în „joc"). Cu o singură excepție, participanții nu au folosit niciun verb. Excepția fiind studenta din Pakistan, care în descrierea calului a spus că „*samană cu zebra"*. În urma descrierilor, colegii au identificat toate obiectele, dar au numit în română doar „cal", „ceai", „pahar" și „carte", mărul a fost numit „miere" (o alterare a pluralului „mere"), celorlalte fiindule atribuite denumirile în engleză.

Am arătat totodată că, la acest prim nivel, cele mai des întâlnite dificultăți sunt de ordin fonologic, în special diferențierea dintre consoana sonoră *b* și consoana surdă *p*, diferențierea dintre vocalele *î*/*â* și *ă* și pronunția diftongilor și a triftongilor. La nivel gramatical, cele mai mari probleme le ridică de la bun început folosirea copulativului *a fi*, absent în arabă (mașină lui veche, copil lui frumos) genurile substantivelor (și în consecință a articolelor), formarea pluralului, a genitivului și folosirea prepozițiilor (în opinia noastră, una dintre cele mai dificile probleme în învățarea unei limbi).

De asemenea, am încercat să punem în practică o teorie a determinismului lingvistic. În acest sens, am rugat participanții să reproducă grafic enunțul „Fata îl împinge pe băiat". Enunțul a fost făcut cunoscut în limba arabă și engleză. Fiecare a fost rugat să scrie alături de desen propria L1: araba 8 persoane: 4M + 4F, turkmena 3 persoane: 2M + 1F, germana o persoană: 1M, spaniola o persoană: 1F, cazaca: 1F. Toți participanții au desenat fetița în stânga și băiatul în dreapta, cu mențiunea că o persoană cu L1 araba a desenat inițial fata în dreapta și băiatul în stânga, dar a șters și i-a desenat în ordinea inversă. În consecință, din experimentul nostru nu reiese acea idee a determinismului lingvistic, conform căreia direcția scrierii influențează modul de înșiruire a imaginilor. O urmare firească a acestei teorii ar fi fost ca persoanele cu L1 arabă sau ebraică să deseneze prima persoană (respectiv fetița) în dreapta și, în continuare, băiatul în stânga. Dar, la întrebarea „În ce limbă v-ați imaginat enunțul?", au răspuns că în engleză, cu patru excepții: o persoană și l-a imaginat în germană și una în spaniolă (deși nu a fost enunțat în aceste limbi), iar două au răspuns că în niciuna, pentru că cerința a fost deseneze, nu să scrie și că au gândit direct în imagini.

Abunuwara[14] a măsurat efectele interferențelor sesizate la vorbitori de arabă L1 și ebraică și engleză L2., iar rezultatele ei au arătat:

1. o relație coordonatoare (independentă) între cele două limbi nematerne;
2. o relație compusă (interdependentă) între L1 și cea mai puțin stăpânită L2;
3. o relație intermediară între L1 și cea mai bine stăpânită L2.

Un alt exercițiu oferit studenților noștri a constat în reproducerea în limba română a începutului poveștii *Capra cu trei iezi*, reprezentată în imagini (în genul benzilor desenate sau așa numitelor *comics*). Fiecare a trebuit să povestească câte trei imagini, toți participanții au folosit drept limbă-sursă engleza, iar erorile au apărut ca o consecința a transferului din această

[14] E. Abunuwara, *The structure of the trilingual lexicon*, in *European Journal of Cognitive Psychology, 4,* p. 311-322, 1992.

limbă. Un singur participant israelian, în timpul construcției narațiunii, a înlocuit un cuvânt românesc cu unul arab (la insistențele noastre nu a mai repetat cuvântul arab, dar înclinăm să credem că lexemul înlocuit era „covată").

În cadrul unui alt exercițiu pe care ni l-am propus în verificarea influenței inter-lingvistice am apelat la două imagini. Într-una dintre ele este prezentată o fetiță care aleargă după o pisică. În cealaltă, un băiețel aleargă după o minge. La solicitarea să exprime ce văd în imagini, toți participanții au scris/citit: „Fetiță fuge după pisică". În urma explicării distincției dintre articolul hotărât și cel nehotărât în limba română, la următoarea încercare răspunsul a fost: „Fetița fuge după pisica". Solicitării de a explica de ce au formulat așa, au răspuns că „interlocutorii cunosc despre cine este vorba în enunț"; „și fetița și pisica sunt cunoscute". Le-am explicat că româna este singura limbă romanică care permite articolul nehotărât după prepoziție, apoi le-am cerut să exprime ce văd în cea de-a doua imagine. Răspunsul a fost: „Băiat fuge după minge"[15]. După o serie de exerciții prin care să se familiarizeze cu folosirea articolelor în limba română, am reluat exercițiul cu imaginea ce reprezintă fetița și pisica. Răspunsul unanim a fost: „Fetița aleargă pisica". Li s-a cerut să păstreze prepoziția „după", iar răspunsul unanim a fost „Fetița aleargă după pisica". În majoritatea exemplelor de acest fel, doar patru participanți au rămas consecvenți în folosirea aproximativ corectă a enunțului românesc (cei cu L1 germană, cu L1 spaniolă și doi cu L1 turkmenă). Pentru ceilalți, de asemenea, subiectul rămâne la fel de important precum complementul, concret: pisica e la fel de importantă precum fetița pentru că acțiunea din enunțul „Fetița aleargă după pisică" nu ar fi existat dacă lipsea pisica (fetița nu ar fi alergat pentru că nu avea după cine). Menționăm că araba este o limbă VSO (verb-subiect-obiect), germana, engleza și rusa SVO, spaniola și turkmena SOV.

De-a lungul timpului, influența (și chiar existența) transferului lingvistic a fost acceptată, negată sau acceptată doar în funcție de anumiți factori și în anumite condiții. S-a presupus că achiziția unei limbi secundare depinde în mod hotărâtor de L1[16]. Trebuie avut însă în vedere că inițial nu se făcea distincție între transfer pozitiv și transfer negativ și, în consecință, au apărut o serie de confuzii cu privire la transferul ca produs (ce poate fi sesizat în limba nou învățată) și transferul ca proces în sine. Există *transferul* ca proces, dar nu există un proces al transferului pozitiv și un proces al transferului negativ. Acestea din urmă pot fi identificate doar la nivelul produsului, a modului în care este folosită limba proaspăt învățată, ele nu constituie două procese cognitive distincte. Transferul pozitiv mai este cunoscut sub denumirea de *facilitare*, transferul negativ mai este numit *interferență*.

Asupra rolului pe care îl joacă L1 în achiziția L2 a insistat, circumspect, și Corder[17], el evitând termenii de *transfer* și *interferență*. Kellerman și Sharwood Smith[18] au propus termenul *influență interlingvistică*, termen ce cuprinde atât conceptul de *transfer*, cât și pe acela de *pierdere*, cu referire la elementele de limbă care se pierd în urma achiziției L2 (pierderi atât la nivelul L1 cât și L2), dar și al ratei de învățare (curbei de învățare).

La aceasta se mai adaugă concepția lui Kellerman[19] privind rolul L1, prin care este adusă în discuție percepția „elevului" referitoare la distanța dintre L1 și L2. Prin această inițiativă, cercetătorul aduce studiul transferului și al influențelor inter-lingvistice în sfera domeniului

[15] Pentru mai multe dificultăți asemănătoare, a se vedea Monica Borș, *Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină*, in *Transilvania*, 11, 2016, p. 86-89.
[16] R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957, p. 2.
[17] Corder, 1983, p. 86.
[18] Kellerman, Sharwood Smith, 1986.
[19] Kellerman, 1979.

cognitiv, discreditând astfel ipoteza implicită a relației dintre conceptul de transfer și behaviorism. În această perspectivă, „elevului" îi este acceptată capacitatea de a lua decizii cu privire la formele și funcțiile L1 adecvate pentru utilizarea lor în L2.

În consecință, trei factori interactivi ar determina transferul lingvistic:

1. psiho-tipologia persoanei care învață L2 sau, cu alte cuvinte, cum organizează respectiva persoană propria sa L1;
2. perceperea distanței (diferențelor) dintre L1 și L2;
3. cunoașterea efectivă a L2.

Transferul lingvistic nu poate fi estimat, nu putem ști în ce măsură și în ce situații „elevul" va fi (cât?) influențat de elemente din L1. Într-o serie de trei experimente întreprinse de VanPatten și Keating[20], autorii au investigat achiziția timpurilor verbale în L2. Rezultatele lor au arătat că „elevii" au apelat pentru început la unele procese universale și nu la cele specifice propriei lor L1.

Pe de altă parte, Tammy Wang[21] atrage atenția asupra unui experiment întreprins de R. Llama în 2008, remarcând surpriza ce consta „in the power of the L2 status factor in the selection of a source language, which ultimately influenced the French native speakers to produce VOT and aspiration patterns analogous to English, their L2, when in fact their L1 is typologically closer to the L3 in this phonological category. As a result, in the production of voiceless stops in the L3, both groups resorted to their L2, providing support for L2 status as a strong predictor of the source of cross-linguistic influence in the production of L3."

În consecință, am putea identifica o serie de distincții, pe de o parte între transferul lingvistic strict legat de forme și structuri lingvistice și, pe de alta, transferul conceptual strict legat de conceptele care stau la baza formelor mai devreme amintite. De asemenea, mai toate cercetările asupra transferului lingvistic au la bază trei aspecte, aflate într-o strânsă inter-relaționare: posibilitatea accesării unui lexem din cadrul vocabularului mental sau așa-numita activare a limbii, cunoașterea pronunției lexemului și a variatelor forme pe care le poate lua sau așa-numita morfo-fonologie (așa-numitul transfer formal) și, în fine, semantica sau cunoașterea (folosirii și interpretării) semnificațiilor cuvintelor a colocațiilor, a asocierilor cu alte cuvinte și noțiuni. Am putea vorbi, așadar despre un transfer al formei și un transfer al semnificației, al formei și al conținutului.

Putem remarca un transfer lexical ce se caracterizează prin împrumuturi, transmutări lingvistice, schimbări ale limbii, hibrizi etc. și un transfer are se caracterizează prin așa-numiții „prieteni falși" (încă odată, vorbim despre transferuri la nivelul formei). Transferul de ordin semantic se face remarcat prin extensii semantice ale unor unități lexicale, calcuri ș.a.

O cercetare des citată, întreprinsă de J. Cenoz[22] într-o școală bască trilingvă, oferă o serie de rezultate interesante în privința influenței inter-lingvistice dintre sisteme lingvistice diferite. Spaniola este limba majoritară, basca limba de instrucție a școlii, iar engleza se predă ca limbă străină. Rezultatele studiului au arătat, printre altele, relația dintre influența inter-lingvistică și L1 a celor 90 de elevi participanți, iar pe de altă parte, limba-sursă de transfer în exprimarea orală în engleză. Participanții erau elevi în clasele a doua, a șasea și a noua. L1 ale elevilor au fost basca

[20]VanPatten și Keating, 2007.
[21]Tammy Wang, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Factors Influencing Interlanguage Transfer*, in https://tesolal.columbia.edu/article/cross-linguistic-influence-in-third-language-acquisition/.
[22]J. Cenoz, *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*, in J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *Cross-linguisitic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 8-20.

în proporție de 44%, spaniola 23% și 32% erau bilingvi. Lor li s-a cerut să reproducă oral, în engleză, o poveste în imagini (24 de imagni) 'Frog, where are you?'. Rezultatele au arătat că elevii de toate vârstele au fost influențați mai mult de spaniolă decât de limba bască (o limbă ne-indo-europeană!). Spaniola a constituit limba-sursă pentru 72 % din termenii lingvistici transferați. Un alt rezultat interesant a fost acela care a demonstrat că elevii care aveau spaniola ca L1 au folosit basca drept limbă-sursă mai des decât aceia cu L1 limba bască. J. Cenoz a pus acest fapt pe seama distanței de ordin tipologic (diferențelor) dintre limbi și statutul limbii secundare. Așadar, pentru că spaniola prezenta o dublă influență (L2 și apropierea tipologică de engleză, ambele fiind limbi indo-europene).

În opinia noastră, influența inter-lingvistică depinde de mai mulți factori decât se iau de obicei în considerare. Astfel, ar trebui avută în vedere și perioada, mai mult sau mai puțin recentă, la care a fost învățată una dintre limbi, motivele învățării ei (dacă vorbim de constrângere sau nu, dacă e limba unor invadatori, dacă există conflicte reale sau artificiale între comunitățile vorbitoare ale limbilor respective etc.), expunerea la un mediu non-nativ, ordinea în care au fost învățate limbile în cauză, (pre)dispoziția persoanei de a învăța o nouă limbă, înzestrarea de la natură, inteligența și, nu în ultimul rând, contextul exo- sau endo-lingvistic.

De asemenea, ar trebui avută în vedere anxietatea celor care învață o limbă și, evident, conștiința meta-lingvistică a fiecărei persoane în parte. Din punctul nostru de vedere, cu toată multitudinea de cercetări întreprinse în acest domeniu, putem spune că suntem încă la început de drum.

Bibliography

Abunuwara, E., *The structure of the trilingual lexicon*, in *European Journal of Cognitive Psychology, 4,* p. 311-322, 1992.

Angelis, G. de, Selinker, L., *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*, in *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 42–58.

Angelis, G. de, *Third or additional language acquisition,* Clevedon, Multilingual Matters, 2007.

Borș, Monica, *Câteva dificultăți și mijloace de remediere a acestora în predarea limbii române ca limbă străină*, in *Transilvania*, 11, 2016.

Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U., *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

Cenoz, J., Jessner, U., *English in Europe: The acquisition of a third language*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

Cenoz, J., *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*, in J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (eds.), *Cross-linguisitic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 8-20.

Cenoz, J., *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review*, in *International Journal of Bilingualism: Special Issue The Effects of Bilingualism on Third Language Acquisition*, 7(1), 2003, 71–87.

Cenoz, J., Valencia, J.F., *Additive trilingualism: Evidence from the Basque country*, in *Applied Psycholinguistics*, 15, 1994, p. 195–207.
Cenoz, Jasone, *Research on multilingual acquisition,* in *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J. Cenoz, U. Jessner (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, p.39-53.
Drăgulescu, Radu, *Considerations regarding the influence of L1 and L2 on learning of Romanian language by students from abroad*, in *Journal of Romanian Literary Studies* 12, 2017.
Gauss, Susan, Selinker, Larry, *Second language acquisition. An introductory course*, New York, London, Routledge, 2008.
Hammarberg, B., *The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues*, in *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 2010, p. 91–104.
Hoffmann, C., *Towards a description of trilingual competence*, in *International Journal of Bilingualism*, 5 (1), 2001, p. 1–17.
Jaensch, Carol, *L3 acquisition of articles in German by native Japanese speakers,* in *Proceedings of Generative Approaches to Second Language Acquisition 2007*, R. Slabakova, J. Rothman, P. Kempchinsky, E. Gavruseva (eds.), Somerville, Mass., Cascadilla Press, 2008, p. 81–89.
Jaensch, Carol, *Acquisition of L3 German: Do some learners have it easier?*, in J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman (eds.), *Third language acquisition in adulthood*, 2012, Amsterdam, John Benjamins, p.165-193.
Jaensch, Carol, *Acquisition of L3 German: Do some learners have it easier?*, in *Third language acquisition in adulthood*, J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman (eds.), Amsterdam, John Benjamins, 2012, p. 165– 193.
Jaensch, Carol, *Article choice and article omission in the L3 German of native speakers of Japanese with L2 English*, in *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*, M.d.P. García Mayo, R. Hawkins (eds.), Amsterdam, John Benjamins, 2009, p. 233–263.
Jaensch, Carol, *Third language acquisition. Where are we now*, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (1), J. Rothman, Sh. Unsworth (eds.), Amsterdam, John Benjamins, 2013, p. 73-93.
Jessner, U., *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness*, in *The Modern Language Journal*, 92(2), 2008, p. 270–283.
Kellerman, Eric, *Transfer and non-transfer: where we are now*, in *Studies in Second Language Acquisition* 2, 1979, p. 37-57.
Leung, Yan-kit Ingrid., *L2 vs L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Chinese-English bilinguals*, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 2005, p. 39–61.
Leung, Yan-kit Ingrid, *Second language English and Third Language French article acquisition by native speakers of Cantonese*, in *International Journal of Multilingualism*, 4(2), 2007, p. 117–149.
Leung, Yan-kit Ingrid, *Failed Features versus Full Transfer Full Access in the Acquisition of a Third Language: Evidence from Tense and Agreement*, in Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference, 2003.
Mitchell, R., Myles, F., *Second language learning theories*, London, Arnold, Oxford University Press, 1988.

Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., *What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state*, in *Second Language Research*, 26(2), 2010, p. 189–218.
Schwartz, Bonnie D., Sprouse, Rex, *Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage*, in *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*, Tuen Hoekstra, Bonnie D. Schwartz (eds.), Amsterdam, John Benjamins, p. 317-368.
Thomas, J., *The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 1988, p. 235–246.
Tammy Wang, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Factors Influencing Interlanguage Transfer*, in https://tesolal.columbia.edu/article/cross-linguistic-influence-in-third-language-acquisition/.

INTRODUCTION TO A THEORY OF CONCEPTOLOGY

Doina Butiurca
Assoc. Prof., PhD, Sapientia University of Cluj-Napoca

Abstract:The concept and the term are two different facets belonging to the same coin It is the assertion from which our study starts.A concept cannot be known in itself. It is a mental representation, a cognitive unity, product of generalization/abstractization of objects in the real world. Among the objectives of the research are: defining the status of the concept in contemporary terminology, its features/ characteristics established according to certain criteria (e.g. univocality criterion, clarity criterion, pertinence of research criterion-essential and complementary concepts. According to the criterion of relation of the concept to the designated object, its characteristics can be intrinsic and extrinsic. The concept is defined in two logical dimensions, fundamentally opposed: extension and intension, at corpus level. When the term is used in an utterance and signifies an object through its property, extension may correspond to reference. Approaching the concept from the perspective of specialised discourse, of reference versus referent are objectives that will be tackled also.The research method is contrastive vs conceptually descriptive and semantic.The conclusion of the research is that there are numerous ontological relations between terminology and ontology, based on the contact between concepts (part-whole relationship, cause-effect relationship, partitive relations, etc) which deserve special theoretical consideration.

Keywords: conceptology, relationships between concepts, intrinsic, extrinsic, sense

Conceptul şi termenulsunt două faţete diferite, aparţinând aceleaşi monede.Este aserţiunea de la care porneşte studiul nostru. Un concept nu poate fi cunoscut în sine. Este o reprezentare mentală, o unitate cognitivă, produs al generalizării/ abstractizării obiectelor lumii reale. Definirea statutului conceptului în terminologia contemporană, trăsăturile/ calităţile conceptului stabilite după anumite criterii, dintre care: criteriul univocităţii, criteriul clarităţii, criteriul pertinenţei (concepte esenţiale şi complementare) reprezintă câteva dintre obiectivele cercetării. După criteriul relaţiei pe care conceptul o menţine cu obiectul desemnat, caracteristicile pot fi *intrinseci* şi *extrinseci*. Conceptul se defineşte în virtutea a două dimensiuni logice, fundamental opuse: extensiunea şi intensiunea, la nivelul corpusului. Când termenul este utilizat în enunţ şi când semnifică un obiect prin intermediul unei proprietăţi, extensiunea poate corespunde referinţei.Abordarea conceptului din perspectiva discursului specializat, a referinţei vs a referentului sunt alte obiective pe care le propunem spre abordare. Metoda de cercetare este contrastivă vs descriptiv conceptuală şi semantică.

Concluzia cercetării este că între terminologie şi ontologie se stabilesc numeroase relaţii ontologice, bazate pe contactul dintre concepte(relaţia parte-întreg şi relaţia cauză-efect, relaţiile partitive etc) care ar merita o aprofundare teoretică specială.

Aşa cum s-a mai spus (Wüster 1968; M. T. Cabré 1998; Loic Depecker 2005; Angela Bidu-Vrănceanu 2007; Fr. Gaudin 2003 etc) conceptul este un ansamblu de trăsături unitare care definesc o clasă de obiecte desemnate printr-un termen. Conceptele nu există în realitatea extralingvistică. În lumea materială, determinată spaţial şi temporal există doar obiectele pe care omul de ştiinţă, printr-un proces de abstractizare le transformă în sisteme conceptuale.
Dintre *calităţile conceptului*, reţinem doar două: 1. *claritatea*. Un concept se defineşte prin claritate dacă omul de ştiinţă / receptorul recunoaşte realitatea pe care o desemnează.2.*univocitatea*. Un concept poate fi considerat ca având trăsătura univocităţii numai dacă receptorul/ specialistul poate distinge între realitatea desemnată de concept şi o altă realitate, exterioară acestuia. În caz contrar, conceptul se caracterizează prin ambiguitate, pierzând calitatea de unitate fundamentală a limbajului specializat, în discurs. „Credit", deşi este clar pentru toată lumea, devine un concept deosebit de confuz într-un enunţ de tipul: „Are credit", dacă nu este monoreferenţializat în contextul de comunicare (credit la telefonul mobil? împrumut la bancă? credibilitate morală în faţa concetăţenilor?).
Conceptul, pentru a putea funcţiona trebuie să intre în corelaţie cu alte concepte, să formeze structuri la nivelul „câmpurilor conceptuale"(M. T. Cabré 1998), să formeze sisteme noţionale organizate. Organizarea conceptelor nu se realizează linear. Există o ierarhie a cunoaşterii ştiinţifice, teoretizată, printre alţii de Loic Depecker: „La relation entre concepts, particulièrement les relations génériques (genre-espèce), partitives(partie/ tout; tout/ partie), temporelle et topologiques permettent de lier ces concepts en des sistèmes de concepts facilitant les correspondances entre langues"(Loic Depecker 2005:13).
Conceptul se defineşte în virtutea a două dimensiuni logice, fundamental opuse: extensiunea şi intensiunea. Conceptul de *extensiune* este utilizat în semantică şi în terminologie. În descrierea sensului, conceptul presupune enumerarea tuturor elementelor unei clase de obiecte. *Extensiunea* unui concept precum ec.„salariu" corespunde denotaţiei termenului care desemnează obiectul (obiectele) de care semnul este legat: *salariu amânat/ salariu anual garantat, salariu brut, salariu colectiv, salariu de bază, salariu de referinţă, salariu fictiv, salariu lunar,salariu mediu, salariu nominal* etc. În terminologie, o disciplină prin excelenţă nominală în desemnare, extensiunea se realizează doar în funcţie de substantiv (concret, abstract, masiv, colectiv etc), mai rar în funcţie de alte părţi de vorbire, aşa cum se întâmplă în lexicul comun, unde extensiunea se poate preciza în funcţie de partea de vorbire reprezentată: „extensiunea unui adjectiv ca *alb* este constituită de totalitatea obiectelor (reale sau posibile) caracterizate prin proprietatea „alb"; un verb ca *a merge* desemnează totalitatea obiectelor (reale sau posibile)care intră sub incidenţa conceptului a merge" observa Angela Bidu- Vrănceanu(DSL 2005:210).

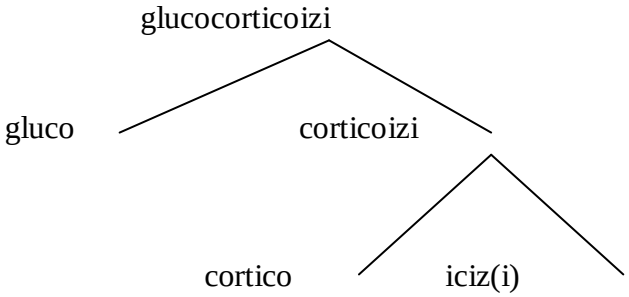
Când termenul este utilizat în enunţ şi când semnifică un obiect prin intermediul unei proprietăţi, extensiunea poate corespunde referinţei.

Intensiunea, opusă extensiunii defineşte o categorie de obiecte printr-un ansamblu de proprietăţi definitorii. Conceptul „salariu"desemnează suma proprietăţilor intrinseci şi extrinseci prin care se defineşte contravaloarea muncii prestate: salariul de bază, indemnizaţiile, sporurile, alte adaosuri (caracteristici intrinseci); salariu oferit în baza unui contract de muncă între angajat şi angajator; tipuri/ clase de salarii(caracteristici extrinseci).Intensiunea este aşadar, în cazul

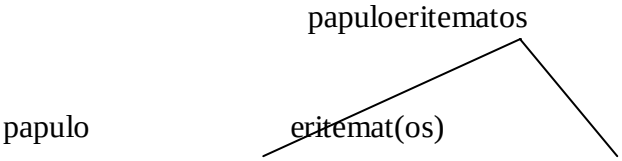
nostru, conceptul de „salariu" sub incidenţa căruia cad toate tipurile de salarii, ce aparţin extensiunii. Există diferenţe între modul de exprimare a intensiunii la nivelul lexicului şi la nivelul terminologiei. În terminologie, intensiunea se poate exprima nominal, prin substantive-termeni, în general, spre deosebire de domeniul lexicologiei, unde intensiunea se poate preciza diferit, în funcţie de părţile de vorbire pe care le reprezintă cuvintele.În lexicologie, pentru substantive, intensiunea se încadrează în ceea ce în logică numim „concepte generale".În terminologie însă, pentru substantivul-termen, intensiunea nu se încadrează numai în conceptele generale, dacă avem în vedere caracteristica prin excelenţă nominală în denominare, a terminologiei.

Termenii şi/ sau constructele metaforice asociate respectă principiile binare de combinare (Wüster 1968; M. T. Cabré 1998): pe de o parte, metafora structurală, pe de altă parte, conceptele compatibile care definesc univocitatea termenului nou creat, organizate după acelaşi tipar binar:

med. glucocorticoizi: *gluco*-(dulce)+ *cortex*- (scoarţă)+ *eidos* (formă)



med. papuloeritematos: *papula*(bubă) + *etithematos*(roşeaţă).



După criteriul pertinenţei, caracteristicile conceptelor au fost clasificate în *esenţiale* şi *complementare*: „Les caractères essentieles d`un concept sont ceux qui décrivent son essence, et qui sont indispensables pour la décrire" // „Les caractères non essentieles ou complémentaires d`un concept comportent des éléments non pertinents à la description" (M. T. Cabré 1998: 170).

După criteriul relaţiei pe care conceptul o menţine cu obiectul desemnat, caracteristicile pot fi *intrinseci* şi *extrinseci*: „Les caractères intrinsèques d`un concept sont ceux qui sont liés à sa description comme représentant une classe: forme, couleur ou moyen, dans le cas des noms d`objets : type d`action, de sentiment ou processus, dans le cas des verbes etc" // „Les caractères extrinsèques d`un concept, par rapport aux intrinsèques, sont externes à sa définition comme classe: fonction, origine, destination, localisation, inventeur etc"(ibidem:171).Iată câteva exemple din domeniul medical:

anizocitoză

a. caracteristici intrinseci
   - inegalitate a diametrelor celulare;

- face referire la un tip de celule definit;
- eterogenitate a diametrului hematiilor pe frotiul sanguin.

b. caracteristici extrinseci
- coexistenţa de macrocite şi microcite cu aplatizarea curbei Price-Jones.

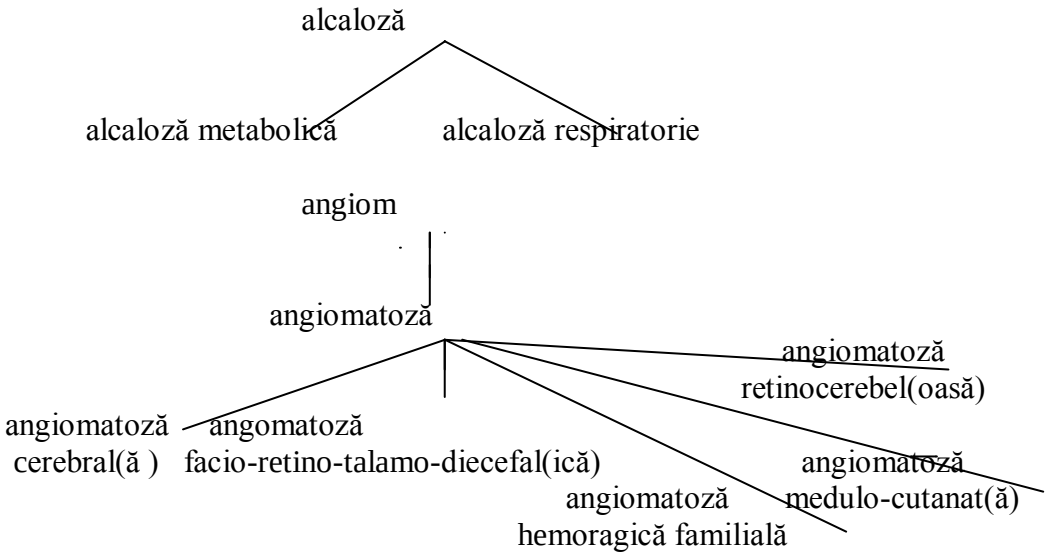
semnul evantaiului

a. caracteristici intrinseci
- mişcare de abducţie şi de îndepărtare a ultimelor patru degete;
- apare ca răspuns la stimularea plantară;

b. caracteristici extrinseci:
- semn Dupré

Caracteristicile extrinseci sunt relevante în sfera conceptuală a semnelor şi a sindroamelor, a bolilor al căror nume este legat, de regulă, de un inventator/ cercetător/ practician/ pacient: boala Addison (Addison Thomas, medic englez, Londra, 1795-1860), boala Anderson/ sindromul Anderson (A.C. Anderson, medic australian contemporan).

După criteriul relaţiilor dintre concepte, acestea pot fi: dependente şi independente. Felber (Felber 1987:100) arăta faptul că, în ordine strict ierarhică, caracteristicile superioare ale conceptelor preced caracteristicile subordonate. Iată câteva exemple excerptatate din terminologia medicală:



Tipuri de relaţii

Între terminologie şi ontologie se stabilesc numeroase relaţii al căror numitor comun este cunoaşterea naturii existenţei înseşi. M.T. Cabré realizează distincţia între două tipuri de relaţii ontologice bazate pe contactul dintre concepte: relaţia parte-întreg şi relaţia cauză-efect (M.T. Cabré 1998:179).

Relaţiile partitive indică, dintr-o perspectivă generală, legătura dintre întreg şi elementele sale constitutive. Este o relaţie de coordonare, unde x,y, z sunt elemente constitutive ale lui A: x face parte din A; y, z fac parte din A; A constă din x,y, z. Literatura de specialitate acceptă două tipuri de relaţii partitive: a.relaţii care există între întreg şi părţile sale componente:

Relaţia cauză-efect se realizează pe linia timpului, fiind una de continuitate, în sens general. Este o relaţie complexă, neliniară şi neunivocă, în care cauzele interacţionează în producerea efectelor, iar efectele au un rol activ în raport cu suma de cauze care le provoacă. Cauza şi efectul se află într-o relaţie de determinare reciprocă.În domeniul ştiinţelor medicale relaţia cauză-efect este cel mai bine pusă în valoare în sfera „boli".Acest tip de relaţie se poate manifesta deopotrivă:

a. la nivelul teoretic, al *conceptelor generale*: viroza este efectul, virusul este cauza;
b. la nivelul *conceptelor specifice*: febra galbenă este efectul, virusul Amiral este cauza; febra hemoragică de Argentina, transmisă prin contact cu rozătoarele este efectul, virusul Junin este cauza/ agentul patogen etc.

În domeniul medical, relaţia cauză-efect poate fi de coexistenţă, mai ales în sfera *bolilor cu incubaţie lungă* (luni sau ani), chiar dacă o cauză precede temporal efectul: *virusul lent* este asociat etiologic unor boli cu incubaţie lungă, în general cu prognostic sever; *virusul latent* care, iniţial, provoacă o infecţie cu semne minore sau asimptomatică etc.

Există numeroase alte forme de manifestare ale relaţiilor partitive, dintre care: materie-obiect; loc-regiune; producător-piaţă, etapă-proces etc.

Câmpuri conceptuale

Cercetate în relaţiile lor cu ansamblul, conceptele/ constructele metaforice din domeniul medical nu sunt unităţi izolate, indiferent dacă referirea se face la boli, simptome/ semne, tratament, domeniu, subdomeniu.Este o caracteristică ce trădează, dintr-o perspectivă extrinsecă competenţa de conceptualizare, abilitatea omului de ştiinţă de a participa la actul de cunoaştere în domeniu, prin crearea unui sistem coerent de constructe mentale. Un concept poate stabili relaţii cu numeroase alte concepte, formând ceea ce M. T. Cabré numea „un champ notionnel". Câmpul conceptual al *Cardiologiei*, de exemplu, este format dintr-un ansamblu general de noţiuni organizate arborescent în ansambluri şi subansambluri structurale, acestea din urmă, alcătuite la rândul lor, din alte subansambluri supraspecializate. Pe de o parte, câmpul noţional general al subdomeniului, bazat pe conceptele NA - *cardia, anevrism, angină, arteră, atriu, auricul, duct, ischemie, miocard, pericard* etc. Pe de altă parte, subansamblurile noţionale ale remediilor, imagisticii din domeniul cardiologie etc. În limba greacă comună *kardio-, kardia/ kardi-, kardie* (cf. *καρδίη,-ης*) era utilizat cu sensul de ,,inimă" dar şi cu acela de ,,suflet, spirit, gândire, inteligenţă, stomac"(Gioroceanu 2008: 65). Înainte de a deveni o imagine abstractă în ştiinţă (,,domeniu care se ocupă cu studiul fiziologiei şi patologiei aparatului cardio-vascular"), *kardia* avea o puternică încărcătură subiectivă, plurivocă.
Subansamblul bolilor de inimă cuprinde concepte, constructe metaforice, dintre care: *capilarită, cardiomegalie, sindrom Da Costa, decompensare cardită, endocardită, fibrilaţie auriculară, miocardiopatie, necroză ischemică, nevroză cardiacă, valvulopatie* etc.

Aşa cum s-a mai spus (Felber 1987; M.T. Cabré 1998; I. Stengers/J.Schlanger 1989; Angela Bidu-Vrănceanu 2013 etc), baza organizării conceptelor o reprezintă în terminologie câmpurile noţionale specializate. Avantajele organizării terminologiei în câmpuri noţionale au fost sintetizate după cum urmează: câmpul noţional permite elaborarea unei terminologii controlate şi coerente, care ajută la aprofundarea cunoştiinţelor specializate; permite controlul

relaţiilor între concepte aparţinând aceluiaşi domeniu; permite verificarea echivalenţelor între termeni din diferite limbi; acceptă elaborarea definiţiilor într-o manieră sistematică; permite accesul uşor la informaţie; permite crearea de termeni noi, mai bine adaptaţi la denumirea altor concepte aparţinând aceluiaşi domeniu (M.T. Cabré 1998: 181).

BIBLIOGRAPHY

ASSAL J.-L 1995: J.-L, Assal, *La métaphorisation terminologique* în *Terminology Update* 1995 XXVIII-2.

BANDLER, R.1975: Bandler R., Grinder J., *The Structure of Magic*, Science and Behavior Boocks.

BATTIELLO, G. 2007: Battiello G., *Cognitive-behavioral therapy and metaphor*, Perspectives in psychiatic Care.

BUHLER, K.1934: K. Bühler, *Sprachtheorie*. Gustav Fischer Verlang, Jena, Stuttgart, *Theory of Language:The representational function of language*, traducere de D.P. Goodwin, John Benjamins, Amsterdam.

BUTIURCA, D. 2011: Doina Butiurca, *The conceptual metaphor and the cultural substrate*. Editions Prodifmultimedia, Paris.

CABRE, M., T. 1998: Maria Teresa Cabré, *La terminologie*, traducere din catalană, Monique C.Cormier şi John Humbley, Armand Colin, Les Presses de l`Université d`Ottawa, Armand Colin.

COŞERIU E.2009: Eugen Coşeriu, *Omul şi limbajul său*, Editura Universităţii Al.I.Cuza, Iaşi.

DEPECKER L. 2002: Depecker Loic, *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale,* Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.

ERICKSON, M.1989: Erickson, M., *The nature of sugegstion and hypnosis*, Irvington Publishers.

FREUD, S 1980: Sigismund Freud, *Introducere în Psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză.Psihopatologia vieţii* cotidiene, traducere, studiu introductiv şi note dr. Leonard Gavriliu, EDP, Bucureşti. http://www.scribd.com/doc/18768766/Sigmund-Freud-Introducere-in-Psihanaliza

HUMBOLDT 2008: Humboldt, Wilhelm von, *Despre diversitatea structurală a limbilor şi influenţa ei asupra dezvoltarii spirituale a umanitatii*, versiune în limba română, note, traducere, bibliografie şi index Eugen Munteanu, Humanitas, Bucureşti.

LEART P. 1995 : Leart Pierre, *Les languages spécialisées*, Presses Universitaires de France, Paris.

MILICĂ, Ioan, 2013: Ioan Milică, *Metafora ştiinţifică,Trăsături, tipuri şi funcţii ale metaforei în discursul ştiinţific*, în *Lumi discursive*, Editura Junimea Iaşi.

OLIVEIRA I. 2002 : Oliveira, Isabelle – *Spécificité de la langue de spécialité à partir de la métaphore*, in Actes de GLAT (Groupe de Linguistique Appliquée des Télécoms) «Langues spécialisées et besoins spécifiques:

RICOEUR, Paul1984: PaulRicoeur *Metafora vie*, traducere de Irina Mavrodin, Univers, Bucureşti,1984.

SAUSSURE, Ferdinand de 1998 : Ferdinand de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, traducere şi cuvânt înainte Irina Izverna Tarabac Polirom, Iaşi.

LATIN –LANGUAGE OF MEDICAL COMMUNICATION

Eugenia Mincu
Assoc. Prof., PhD, The Philology Institute of the Moldavian Academy of Sciences

Abstract. The Latin language, a communication language in medicine through excelence, it is adjusting to verbal requirements, fulfills the medical "language functions" in the act of medical communication.
The scholarly formula, a concis "space", where the spirit and the inteligence cohabit, are a form of medical pedagogy, which maintains the bond with the reciever. Laconical, didactical – these erudite statements are markesr of the universal medical culture.
The Latin aphorisms are "scholar bodies" which, one more time, illustrate the perpetuation of the Latin language as a language of the sciences. The medicine is the domain through excellence, where the Latin language proved the status of „Latina gintă e regină/ Între-ale lumii ginte mari..." (Vasile Alecsandri).
Out of 312 Latin formula attested in the medical language, 103 are forming the terminological corpus.

Keywords: terminology, medicine, Latin language, terminological function.

Introducere. Lingvistul Roman Jakobson, relevând „funcţiunile limbajului", menţiona importanţa „factorilor constitutivi în orice act de vorbire": expeditor → mesaj → destinator (Jakobson, 1964, p. 87-97).

„Pentru ca mesajul să-şi îndeplinească funcţiunea, el are nevoie de un *context* la care se referă (sau, într-o nomenclatură mai echivocă, de un «referent»), pe care «destinatarul» să-l poată pricepe şi care să fie sau verbal sau capabil de a fi verbalizat; de un cod întru totul, sau cel puţin parţial, comun atât «expeditorului», cât şi „destinatarului" (sau, cu alte cuvinte, comun celui care codează şi celui care decodează); în final, are nevoie de contact,conductă materială sau legătură psihologică dintre cei doi, care le dă posibilitatea să stabilească şi să menţină comunicarea. Dată fiind multitudinea „funcţiunilor limbajului" (referenţială/ denotativă, poetică, emotivă/ expresivă, conotativă, fatică, metalingvistică), „fiecare dintre aceşti şase factori determină o altă funcţiune a limbajului. Deşi distingem şase aspecte esenţiale ale vorbirii, ar fi greu să găsim vreun mesaj verbal care să îndeplinească numai o singură funcţiune. Diversitatea nu rezidă în monopolul uneia dintre aceste multiple funcţiuni, ci în ordinea ierarhică diferită a funcţiunilor. Structura verbală a unui mesaj depinde în primul rând de funcţiunea predominantă".

Limba latină, limbă de comunicare prin excelenţă în medicină, se ajustează cerinţelor verbale, îndeplineşte „funcţiunile limbajului" medical în actul de comunicare medicală.

Formulele savante, „un spaţiu" concis, în care spiritul şi inteligenţa conviețuiesc (Butiurca, 2016, p. 25), **sunt o formă de pedagogie medicală**, care menţin legătura cu receptorul (funcţiunea fatică). Laconice, didactice – aceste enunţuri erudite sunt markeri ai culturii medicale universale.

Limba latină își exercită funcţia terminologică prin: a) limbă de comunicare în medicină (termeni latini – în articolul *Conformații spațiale ale bursei omentale* (Suman, 2015, p. 112-119), 15 termeni anatomici au o prezenţă în limba latină: „Cavitatea în cauză, în *decubitus dorsalis*, prezintă un spațiu extrem de larg, în care lichidul patologic se acumulează, ușor, sub stomac și, parțial, în *recessus lienalis*, însă practic nu nimerește în *recessus superior*", formule

savante în pedagogia medicală, prescripţii medicale în limba latină etc.); b) limbă-sursă de extragere, creare de noi termeni, la nivel internaţional.

Formulele savante în terminologia medicală

Dacă vrem să înţelegem lumea de astăzi, trebuie să înţelegem lumea antică, ale cărei valori autentice sunt şi constante ale spiritualităţii umane. Horia C. Matei

Aforismele latine sunt „corpuri savante" care, o dată în plus, ilustrează perpetuarea limbii latine ca *limbă a ştiinţelor*. Medicina este domeniul prin excelenţă, în care limba latină şi-a demonstrat statutul de „Latina gintă e regină/ Între-ale lumii ginte mari..." (Vasile Alecsandri).

Din 312 formule latine atestate în limbajul medical, 103 formează corpusul terminologic.

Marele Hippocrate menţiona trei „elemente" indispensabile medicinei: „**pacientul, boala, medicul"**.

Propunem următoarea clasificare a formulelor savante, utilizate în terminologia medicală:

Criteriul funcţional

Disciplinele medicale solicită anumite formule savante în funcţie de specificul său:

a) Terminologia anatomică:în descrierea experimentelor din domeniu, se recurge, de regulă, la formule generale (unele dintre ele devenite uzuale), de tipul: *de facto/ de fapt; în realitate; post factum/ după ce s-a săvârşit fapt;, in vivo/ pe viu; in vitro/ în laborator; a priori/ din timp, anticipat; a posteriori/ din experienţă*; *casus ordinarius/ caz ordinar; casus extraordinarius/ caz extraordinar; ad hoc/ pentru moment(ul) dat, în acest scop; pentru acest lucru; ad exemplum/ de exemplu, după model, ca probă; ad maxĭmum/ la maxĭmum* etc.

b) Terminologia clinică abundă înaforisme; este segmentul în care medicul şi pacientul conlucrează. *Pro diagnosi*/ **Diagnosticarea** conţine trei etape importante în *Ratio medendi*/ *raționamentul medicației*.

1. Anamneza se consideră foarte importantă în stabilirea unui diagnostic corect.Medicul este îndemnat: *Ausculta et perpende!/ Ascultă şi chibzuieşte!* Formulele frecvent utilizate sunt: *anamnēsis vitae/ date despre viaţa bolnavului; anamnēsis morbi/ date despre etiologia şi evoluţia bolii, sine causa/ fără motiv, asimptomatic; sine dubio/ fără dubiu,* etc.

2. Examenul clinic-obiectiv: *Rubor, tumor, calor, dolor et function laesa/ Roşeaţă, tumefacţie, căldură (temperatură ridicată), durere şi agravarea funcţiei* – acestea sunt simptomele clasice ale inflamaţiei; *status quo ante*/ starea existentă; *status praesens aegroti/ starea actuală a bolnavului; habitus aegroti*/ *aspectul pacientului* etc.

3. Examenul paraclinic: *pro analysi/ pentru analiză; cito!/ repede!; ultima ratio/ ultimul raţionament* etc.; etapa confirmă sau infirmă un diagnostic preventiv, fiind numită şi *Diagnosis ex juvantibus* (< lat. *ex*„din" + < lat.*juvanus*„ceea ce ajută, ajutător") *seu diagnosis et observatione.*

Diagnosticianul este un om al cărţilor (M. Ralea), chinuit de probleme abstracte, care ia contact cu realitatea (Fr. Rainer), dar care trebuie „să aibă o viziune modernă, o perspectivă, un prognostic…". *Bene diagnoscitur, bene curatur/ Un diagnostic corect este un tratament corect* şi *Ignotinullacuratiomorbi/ Nu poţi trata o boală neidentificată* (= necunoscută) (Celsius).

Tratamentul se finalizează cu însănătoţirea bolnavului, căci *Sublata causa, tolliturmorbus/ Eliminându-cauza, se elimină boala*, dar şi cu *Exitus letalis/ deces*.

c) Terminologiafarmaceutică:Primul remediu folosit de om au fost plantele medicinale. Homeoterapia este un tratament de alternativă, dar vechi în esenţă, bazat pe principiul *Similia similibus curantur*/ *Cele ce se aseamănă se tratează prin lucruri asemănătoare* (= focul prin foc

se stinge).*Vis medicatrix naturae/ Puterea tămăduitoare a naturii* este incontestabilă, plantele medicinale întotdeauna au fost şi rămân a fi „prietenele sănătăţii": *Natura sanat, medicus curat morbus/ Natura vindecă, medicul tratează boala.*

În prescrierea medicamentelor, înţelepciunea savantă recomandă: *Medica mente, non medicamentis/ Tratează cu mintea, nu cu medicamentele*, pentru că *Medicamenta heroica in manu imperiti sunt, ut gladius in dextra furiosi (in dextra manu)/ Medicamentele active (= heroinele) în mâna unui impertinent sunt ca o sabie în mâna (dreaptă) a furiosului.*

Formulele latine se regăsesc în reţetă, în modul de preparare, în modul de administrare a remediilor medicamentoase etc.; mai mult decât atât, până nu demult, limba latină era limba de bază la nivel de comunicare medic-farmacist. Actualmente, se recomandă prescrierea reţetelor în limba naţională, dar medicii continuă să folosească limba latină, demonstrându-i, o dată în plus, perpetuarea: *Medicus sine materia Latina non est medicus/ Medicul fără cunoaşterea limbii latine nu este medic.*

Cele mai frecvente expresii farmaceutice se referă la:

a) Modul de administrare: *ad usum internum/ pentru uz intern; ad uzum externum/ pentru uz extern; ad balneum/ pentru baie* etc.

b) Efectul curativ: *contra tussim/ împotriva tusei; contra morbum/ împotriva bolii; contra scabiem/ împotriva scabiei* etc.

c) Timpul de administrare: *inter cenam/ în timpul cinei* (= mesei); *per diem/ per zi*; *ex tempŏre/ după necesitate* etc.

d) Destinaţia preparatelor medicamentoase: *pro me = pro auctor/ pentru mine, pentru autor* (reţeta şi-o prescrie însuşi medicul); *pro aegrotus/ pentru bolnav; pro narcosi/ pentru narcoză; pro infantibus/ pentru copii* etc.

e) Modul de preparare a remediilor: *cum aqua/ cu apă; cum extracto/ cu extract; pro dosi/ pentru o doză (= priză)* etc.

f) Calitatea preparatelor medicamentoase: *sine colore/ fără culoare; sine residio/ fără reziduuri; per se/ în stare pură* etc.

g) Forma de administrare: *in tabulettis/ în tablete; in vitro nigro/ în sticluţă neagră; in vitro fusco/ în sticluţă brună; in ampullis/ în fiole* etc.

h) Cauza administrării: *prae dolore/ din cauza durerii* etc.

i) Cantitatea remediului: *dosis pro dosis = dosis pro die/ doză per zi* etc.

Criteriul morphologic

În funcție de criteriul morfologic, formulele savante au la bază:

1. **Verbe:** Verte!/ *Întoarce*! *Cave!/ Păzeşte-te!* etc.
2. **Substantive:** *cum aqua/ cu apă; cum extracto/ cu extract* etc.
3. **Substantive + adjective:** *ad usum internum/ pentru uz intern; ad uzum externum/ pentru uz extern* etc.
4. **Adverbe:** *Cito!/ Repede! In brevi/ Pe scurt*etc.
5. **Pronume:***pro me/ pentru mine* etc.

Criteriul aplicativ (intra-/ interdisciplinar)

Aria funcțională a formulelor savante presupune:

1. **Funcţionalitate intradisciplinarăconsacrată**: *per os/ peroral, post partum/ după naştere* etc.

În funcţie de frecvenţa utilizării, distingem formule savante devenite uzuale la diverse niveluri de comunicare:

a) Nivelurile de comunicare medic-medicinist, medic-societate sunt cele mai solicitate, pornind de la educativul *Ignorantia non est argumentum/ Ignorarea (= nepregătirea temelor) nu este un argument* până la formulele didactice de tipul *Rubor, tumor, calor, dolor et function laesa/ Roşeaţă, tumefacţie, căldură (temperatură ridicată), durere şi agravarea funcţiei* etc. În *Cursul de chirurgie*(Curs de Chirurgie, 2016), sunt utilizate 24 de formule savante.

b) Nivelul de comunicare medic-farmacist: *Verte!/ Întoarce!*; *Cito!/ Repede!*; *ex tempore*/ (farm.) *imediat* etc.

c) Nivelul de comunicare medic-medic: *Cito! Cave!* etc.

Non est census supersalutis corporis/ Nu este nimic mai de preţ ca sănătatea omului, de aceea toate formulele de salut conţin cuvântul/ ideea de sănătate: *Omnes salvos volumus! Să fiţi sănătoşi!*; *Salvete!/ Sănătoşi V-am găsit!Salut!*; *Valete! Rămâneţi sănătoşi! La revedere!* etc., iar încrederea în omul-medic *Praesente medico nihil nocet/ În prezenţa medicului, nu mai există niciun pericol* trebuie să fie subordonată credinţei supreme.

2. **Funcţionalitate interdisciplinară** (medicină, lingvistică, filosofie, ziaristică etc.):*Sensu stricto/ în sens strict; sensu largo/ în sens larg; ab origine/ de la origini; post mortem/ după moarte* etc.

Concluzii. Referindu-se la limba latină, utilizată în terminologia medicală, unii cercetători o cataloghează ca fiind „o limbă moartă”, care îi salvează pe cei vii.

Totuşi considerăm neveridică sintagma *limbă moartă*, deoarece este demonstrată vitalitatea limbii latine în procesul de formare a terminologiilor, în general, şi a terminologiei medicale, în particular.

Limba latină îşi exercită funcţia terminologică prin: a) limbă de comunicare în medicină (termeni latini, formule savante în pedagogia medicală, prescripţii medicale în limba latină etc.); b) limbă-sursă de extragere, de creare de noi termeni, nivel internaţional.

Formulele savante reprezintă una dintre formele de pedagogie medicală. S-a propus o clasificare a formulelor savante în baza următoarelor criterii: morfologic, structural, funcţional.

BIBLIOGRAPHY

1. Butiurca D. Lingvistică şi terminologie. Hermeneutica metaforei în limbajele specializate.Iaşi: Institutul European. 2015. 244 p.
2. Curs de Chirurgie, UMF, Iaşi, 2016.
3. Jakobson R. Lingvistică şi poetică. Aprecieri retrospective si consideraţii de perspectivă, în Problemedestilistică. În: Culegerede articole, Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1964, p. 87-97.
4. Suman S. *et al.*Conformaţii spaţiale ale bursei omentale. În: *Actual issues of morphology*. Materials of the International Scientific Conference dedicated to 70th year anniversary of Nicolae Testemitsanu State University of Medicine and Pharmacy, Chişinău, October, 15-16, 2015, p. 112-119.

THE PRAGMATICS AND SEMIOTICS OF JAPANESE ADVERTISING DISCOURSE

Oana Maria Bîrlea
Assoc. Prof., PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: Through general and cultural semiotics we show that the advertising discourse can be one of the most powerful and meaningful types of cultural discourse due to its volatile form and the message it can convey. The purpose of this paper is to analyze the construction of the traditional (first half of the 20th century) and modern Japanese advertising speech (mid 60's-present) starting from acknowledged discourse theories. We argue that the context is the most important factor when dealing with discourse analysis and therefore, we cannot operate without cultural aspects too. A corpus of Japanese advertisements available online from three different industries (beauty, beverage and tobacco) has been analyzed by deploying Wilson and Sperber's Relevance theory (2012). By focusing on these various kinds of advertisements we have determined a connection between the nostalgia for old times (Japanese concept of nihonjinron) and the constant wonder at the new, coexisting in a perfect state of harmony in the Japanese society (Japanese cultural concept, wa). The main question that this paper explores is: are we assisting a paradigm shift in terms of Japanese advertising discourse? The results of this research show that the Japanese advertising discourse focuses more on implicit meaning than on explicit one and also that the usage of loan words is a dominant characteristic in this type of discourse.

Keywords: Japanese, advertising, discourse, pragmatics, semiotics

The study of advertising discourse as a particular genre offers insights on the culture and society to which it belongs to and also concentrates on several other aspects rather than pure linguistic ones. It can be said that while analysing an advertisement, a type of advertising discourse, every single element that creates the global image and meaning is playing a major role, therefore we cannot state that only linguistic or symbolic features are important. Advertising's main function was to persuade the receiver, but after the second part of the 20th century the basic economic one is surpassed and a new function encompassing values and ideological dimensions becomes more important[1]. Through pragmatics and semiotics, the study of this field has gained tremendous importance due to complexity of the relationships between elements belonging to different disciplines. Signs are the means for discovering different cultures besides our own and offer vital insights on discourse construction as well. Giving credit to all acknowledged discourse theories involving pragmatics and semiotics we think that it is vital to discuss in terms of relevance as well. That is why we will analyse a series of written advertisements available online by applying Wilson and Sperber's Relevance Theory[2] principles. We translated the advertisements from Japanese to English and the original background was

[1] Frențiu, R.: *Limbajul poetic – act creator si actualitate culturala. Modelul cultural japonez.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană 2017: 179-180.
[2] Wilson, D., Sperber, D.: *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

preserved with the help of an online application in order to keep it as close as possible to the Japanese version.

This paper is trying to offer a broad perspective on Japanese advertising discourse starting with linguistic constructions (conventions, adaptations) and moving on to cultural and social aspects which together form the global meaning. For Western learners, Japanese, a pro-drop language, becomes problematic when trying to assimilate native expressions or when trying to fully understand a discourse. Through this study we are trying to emphasize the importance of context in this type of language and in this particular type of discourse. Because of this lack of explicit subject and/or pronoun, the Japanese language tends to have that ambiguous aura around it, making it difficult for an "outsider" to understand it fully[3]. The context is the only means of acquiring the meaning of a discourse and works as a support for the receiver to select the most relevant messages in a certain case with a certain purpose. In order to fully internalize a text, message, discourse, the most important aspect is to be familiar with the language code and principles and the context which comes to differentiate one situation from another[4]. The goal is to observe how language along with symbols function in order to persuade and convince the receiving party and also to see the evolution of the phenomena in the Japanese society. We are interested in particular to observe how important were and are loan words in the Japanese advertising discourse as a mechanism of adaptation to the new, globalized world.

Firstly, we have to define the key concepts with which we will further operate in order to have a clear picture in mind of the society we are conducting an analysis on. The most defining concept for the post-war Japanese society we believe to be "*nihonjinron*" which can be translated as "discourse on Japaneseness". This concept targets in fact all Japan-related elements, starting with discourse construction, culture and traditions, music, arts, way of life, business culture, anthropology etc. Needles to say, one can argue that this kind of concept that symbolize all elements that define and differentiate one culture from another exists basically in every culture and society, but it is also true that ambiguity is the key element when trying to describe and analyse the Japanese society. *Nihonjinron* is an example that stands for the inside vs. outside spectrum which has governed over the society since the beginning of times. The idea that foreigners do not have the necessary capacity nor knowledge to comprehend the complexity of the Japanese society structure is one of the main characteristics of this idea. Shirley Ando displays in his article[5] some of the main ideas that shape the Japaneseness idea: unique race due to the geographical position, unique language structure which sustains discourse ambiguity, particular way of thinking, strongly sense of community, spirit of gathering together and therefore making Japanese language not fully accessible to "outsiders". Japanese society is described by native scholars as " [...] a society within which it is extremely difficult to search after the meaning of art itself on the individual level"[6]. Furthermore, this type of discourse on Japanese uniqueness tends to take different shapes according to the context in which it appears, therefore we cannot discuss about *nihonjinron* in terms of outdated or archaic discourse because

[3] Frențiu 2017, 17.
[4] Sebeok, Thomas A.: *Signs: An introduction to semiotics*. Second Edition, Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 2001, 8.
[5] Ando, S.: *A Look at Nihonjinron: Theories of Japaneseness*,日本人論への視点, Otemae University Essay Collection, nr. 10, 2009, 大手前大学論集 第10号（2009）, p. 35-36, ci.nii.ac.jp/lognavi?name=nels&lang=en&type=pdf.
[6] Ooka, M.: "The spirit of gathering together" in NHK Overseas Broadcasting, *Japan as I see it - Japanese Sensitivities*, Tokyo: Kodansha International Ltd, 1985, p.37.

it has evolved in interesting manners. In order to observe some of the changes we will approach the *nihonjinron* "theory" in terms of discourse analysis, more precisely as seen in written advertisements.

Another central concept which plays a major role for this study is "*kawaiiron*", which can be translated as "discourse on cuteness". The majority of studies on this type of discourse place it in contrast with that of "*nihonjinron*", but the following statements will try to demonstrate that we should be considering these two types as coexisting, not in opposition with one another. *Kawaiiron* type of discourse places itself basically around everything denoting cuteness (and sometimes superficiality) and has rapidly become a glocalization "product", spreading across the globe due to the explosion of pop culture, whereas *nihonjinron* promotes sobriety, nostalgia for the Golden age and traditional values. Elements pertaining to the *kawaii* aesthetic applied on goods or products can be traced since 1970s[7] and representative symbols can be Hello Kitty, Pokemon, Sailormoon etc. Considering these aspects, what could be the common point which places these different types of discourse in perfect harmony (Japanese term of *wa* [和]) rather than in a continuous opposition? One simple explanation can be found in the Japanese way of being, more precisely in the Japanese society as a whole, constructed around the idea of the "empty centre" which defines the Japaneseness according to Barthes[8].

The extraordinary capacity and speed with which foreign customs and elements are adopted by the Japanese people seem to have roots from early times, starting 1300 years ago along with the introduction of Chinese culture and arts and continuing today without even realizing it too much with Western world elements. "There are elements from France, from Germany, from Italy, and from all the other cultures of the world as well. But we have come to accept it all as having become Japanized"[9]. The keynote here is the Japanization of all foreign elements, a process which can prevent aboriginal culture from alteration, preserving the traditional forms to which new ones are added. We can therefore say that the Japanese culture is in a continuous phase of "borrowing" westernized culture elements, integrating it in a perfect 和*wa* (en. harmony).

These phenomena can be seen not only at cultural level, but more interesting at linguistic one simply by looking closely to the amount of loan words that are used in almost every discourse (formal or informal). The *kawaii* aesthetic, "theory", discoursecan be one example of the power of the Japanese culture and society that has the capacity to create a "cute" version of everything it comes in contact with. This new paradigm guided by *kawaii* movement comes closer to the new generation rather than to the old one, but still when dealing with advertising discourse, we argue that sometimes there is an overlap between the two apparently opposed phenomena.

One of the hypothesis of the study is strongly connected with the idea that the construction of the Japanese advertising speech is trying to "westernize" itself as mush as it looks to promote and transmit cultural heritage, therefore we sustain the idea of duality not opposition of *kawaiiron* and *nihonjinron* discourse. We argue that the context is the most important aspect which provides essential insights when "decoding" the meaning of an

[7]Madge, L.: *Capitalizing on "Cuteness": The aesthetics of social relations in a new postwar Japanese order*, Japanstudien Journal, vol. 9, issue 1: Dienstleistung und Konsum in den 1990er Jahren, p. 155-156, http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09386491.1998.11827119.
[8] Barthes, R.: *Empire of Signs*, New York: Hill and Wang edition, 1989, 30.
[9] Inoue, Y.: "A culture of the heart" in NHK Overseas Broadcasting, Japan as I see it - Japanese Sensitivities, Tokyo: Kodansha International Ltd. 1985, 69.

advertisement. Japan, the land of contradictions coexisting in perfect harmony has a particular way of conveying ideas and messages through media. "This diametrically opposed two-sided Japanese culture may well be difficult to grasp by people from foreign countries"[10].

Another important aspect to take into account is the Japanese society segmentation which clearly influence the construction of the advertising discourse. Giving the fact that advertising per se means persuading and convincing the receiving party which can differ significantly in matters of age and gender, in the Japanese advertising discourse we can observe these differences even more by simply observing the various forms of language use (e.g. masculine/feminine pronouns, way of addressing) considering age, gender, status of the audience which can be quite sensitive matters in a vertical society like in Japan. We can argue that in this respect the Japanese advertising discourse has not known significant changes over the past decades because this way of presenting respect is one of the guidelines in the society. More visible changes can be found in terms of aesthetic (prevalence of *kawaii*), shift from explicit to more implicit meaning, discourse length, abundance of loan words combined with Japanese words (*wago*, 和語) which resulted in the so-called "Engrish" words (referring to grammatical inconsistencies) used in the Japanese advertising discourse. Forwards, by analyzing three different Japanese advertisements from three different industries (beauty, beverage and tobacco) through the spectrum of the Relevance Theory we will try to offer a broad perspective of the mentioned changes in order to see the main features and language use in this type of discourse. Moreover, we strongly believe that it is not merely a matter of decoding, but one of interpreting the component elements in order to follow the closest path to an accurate interpretation from the hearer's position. In some cases, "the linguistic form of the sentence does not provide sufficient help for the hearer to be able to identify the speaker's attitude"[11], that's where the context comes to elucidate and diminish ambiguity.

The Relevance Theory is based on an ostensive-inferential[12] form of communication which surpasses previous studies by bringing in discussion the importance of relevance in the discourse theories. The Japanese scholar Keiko Tanaka conducted a study on Japanese and British advertisements[13] from random industries focusing on this theory's principles and draws attention to the role of covert communication, puns, metaphors and other linguistic instruments which cannot be understood without giving credit to the communicator's intention and thus to the "partnership" between the communicator and receiving party. The present study focuses on Relevance Theory principles and model analysis from Tanaka in order to offer further insight in the field of Japanese advertising discourse by targeting specific industries for a more accurate vision over the phenomena.

The Japanese beauty industry as any other industry has known significant changes and Western influences over the past decades. When talking about the beauty industry in Japan, the immediate association that comes into mind is that with the Shiseido brand, Tokyo's epicentre of fashion. Having over 100 years of tradition in the industry based on quality and innovations, the brand quickly came to be the symbol of all Japanese beauty products in the West. Shiseido was the closest brand to the Western beauty industry which also introduced the new culture of

[10] Nakane, C.: "Japanese culture within international society", in NHK Overseas Broadcasting, *Japan as I see it - Behind Japanese Culture*, Kodansha Bilingual Books, Tokyo: Kodansha International Ltd, 1985, p. 61.
[11] Tanaka, K.: *Advertising Language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan*, London: Routledge, 2001, p.15.
[12] Wilson, Sperber 2001, 37-38.
[13] Tanaka 2001.

'modan bōi'(en. modern girl) and 'modan gāru' (en. modern girl)[14] therefore we will conduct an analysis on two Shiseido advertisements, one from the 70s, more precisely from around 1917s-1920s and another one from 2017 with a special centennial edition of the same product (Figure 1). We will try to create a parallel between the two advertisements created at exactly 100 years difference in order to see more clearly how the advertising discourse has shaped over the years and try to guess what are the perspectives. Before even analyzing the two advertisements, this "revival" of a revolutionary beauty product from a century ago into a new edition in 2017 may be considered a clear evidence of *nihonjinron*, a cyclical return to the origins.

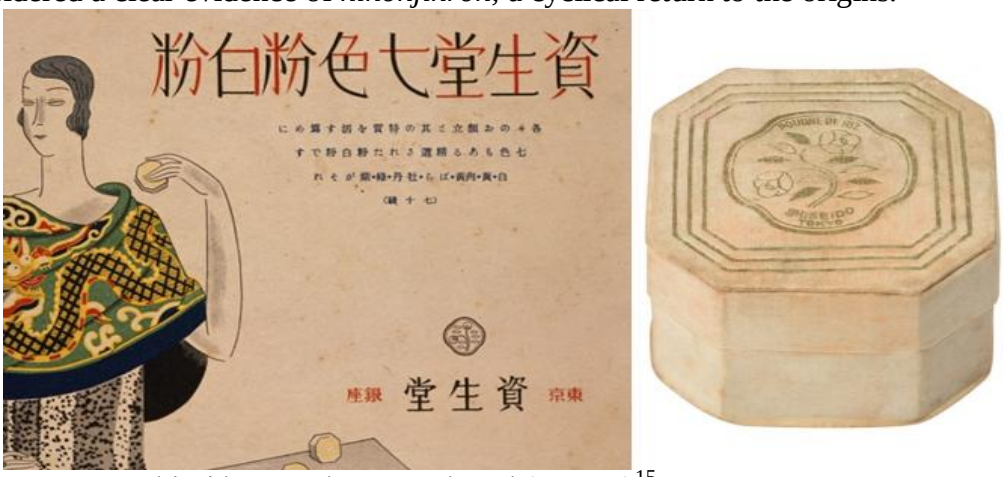


Figure 1: Shiseido, 7 Colors Powder ad (≈ 1927)[15]

Figure 2: Shiseido, 7 Colors Powder ad (2017)[16] **Figure 2:** our translation

As mentioned previously, the theme in this advertisement seems to be nostalgia, recollection of the past. By bringing into the present symbols of the Golden age of Japan, the idea is to trigger in the mind of the receiver the recollection of the traditional spirit along with the archetypal beauty of the Japanese women through several means. The choice of words "limited edition", "after 100 years", "centennial edition" serve as linguistic means of conveying the

[14]'Inside an Archive of Shiseido's Japanese Beauty Magazines', AnOther Publishing Ltd, 31 January 2017, http://www.anothermag.com/fashion-beauty/9494/an-illustrative-history-of-shiseidos-monthly-magazines.
[15] Source: http://otona-stylemag.com/posts/today/18064.html.
[16]Source: https://ameblo.jp/gemland/entry-12240724016.html.

feeling of deep emotion and creating that indispensable connection mentioned earlier. In particular this single construction "limited edition" works both as a memento for Shiseido's long-lasting tradition on the beauty market and also as a token of gratitude towards all Japanese women, the old and new generations who have the opportunity to try on a traditional beauty product adapted to modern times. Nonetheless, in terms of aesthetics the differences are visible, but the main theme is the recreation of the dearest old times, bringing back to the receiver a piece of the old traditional Japan with the help of *nihonjinron* elements and addressed to the *kawaii* feminine figure. In figure 1 even though the colors used are pale, there are some techniques that emphasize the name of the product and the brand, while in figure 2 the accent is on the symbol, the small cloth-covered box which has the capacity to trigger instantly nostalgia in the soul of the beholder. In the first advertisement, through the depiction of a Western-looking feminine figure holding a small cloth-covered powder box containing the 7 Colors Powder, the message may be understood as a connection between Shiseido, a Japanese national brand and the Western beauty techniques and innovations, thus creating in the collective perception the idea of an "exotic", "extravagant", "*kawaii*" brand. The accent is on the name of the brand which is written twice: first in big red and black colored characters on the top in horizontal alignment (from left to right) and afterwards at the bottom in black bold characters. The only binding element between the two advertisements separated by 100 years is the small cloth-covered box which is a symbol of beauty surpassing time and the *Hanatsubaki* (Camellia japonica) hot-stamp on top of the box which is still used today. As the product designer of Shiseido[17] mentioned, a lot of modern techniques were used in making the replica adapted to the needs of the contemporary women.

As for the beverage industry, we will focus our attention to an international brand, Coca-Cola, in order to see how a foreign product was introduced to the Japanese market. We are interested in particular to see how the advertising discourse differs from the American one and also to make a comparison with the contemporary one. The Coca-Cola brand has known a significant appreciation in Japan even before World War I, but only after the end of World War II we find important registers about Japanese Coca-Cola advertisements. Like any other brand entering a foreign market the process involves mainly adapting it to the local market and meeting customer expectations guided by local customs and traditions. That is maybe the simplest marketing strategy for promoting a foreign product.

As for Japan, the new beverage was associated with the Western way of life and was quickly integrated. Starting from the label, as seen in figure 3, the product name is written both in *katakana* syllable (used for loan words), Coca-Cola became *Koka-Kōra* (コカ・コーラ) and in Roman alphabet preserving the original name in order to emphasize the association with the West. This is the first step in the integrating process of foreign products and implicitly of loan words. The use of a traditional Japanese word, *oseibo*, encompassing one the oldest traditions along with a loan-word, *Kurisumasu* (クリスマス), word expressing the essence of Christianityis also a method through which Japan has adapted to the influences of the West. Also, we can see in figure 3 that only the product name is written in small letters under the picture depicting some puppets, the rest of the text is written in Japanese characters but not in traditional Asian alignment (right to left, vertical writing). Another interesting fact that has to be taken in consideration when analyzing the advertisement is that fact that celebrating Christmas is also a borrowed and adapted custom, therefore the Christmas edition advertisement for Japan does not imply the idea of spending the holiday together with the family or doesn't include

[17]Interview with Yasuhiro Tsukamoto, *The Revolutionary 7 Colors Powder, Revived a Century Later*, http://www.shiseidogroup.com/advertising/work/detail/nanairo-konaoshiroi.html.

holiday spirit messages as seen in the American version. In fact, in figure 3 we can see there is indeed a cheerful winter mood implied by the puppets and the snowman, but at linguistic level there is not a single utterance implying the importance of the holiday, it seems merely a winter edition advertise. There is one utterance in figure 3 suggesting the idea of being generous and enjoying the beverage during this time of year: "Coca-Cola is the best for Christmas and end-year gifts", but even so, there is a significant difference in discourse construction between the Japanese version and a typical American one. "This "year-end gift" is a translation for the word "oseibo", which means "oseibo gifts are intended to be an expression of thanks to someone who has shown you kindness during the year. […]traditionally, the gifts exchanged as oseibo are consumables -- food or household goods such as soap"[18]. Due to this extra information on Japanese culture and traditions we can assume that the black, cold, crisp American beverage has made its way into the Japanese houses by being an alternative to the traditional *oseibo* gift. This is a clear example of two symbols representing two different worlds coexisting in *wa* (harmony) in one space without excluding each other. One representing the old, traditional Japan and the other one offering the promise of exquisiteness, a modern alternative of *oseibo* gifts. "Everywhere in Japan in December you'll see elaborate displays of Christmas decorations, and Christmas-themed treats intended for gift-giving. At the same time, you'll also see displays of the traditional *oseibo* items -- beer, ham, sausages, premium cooking oils and other fancy packaged foods"[19]. Also, usually a typical Christmas edition Western advertise will have commonly known phrases, sayings or catchphrases expressing cheer and joy like: "Have a Merry Christmas!", "Ho, ho, ho Merry Christmas, Happy Holidays!" etc. but we do not find an equivalent of these "cheering" phrases in the construction of the Japanese advertising discourse of the same product. Basically, in the case of this American product advertisement for a worldwide brand, the constituent elements of the original one have been adapted and perfectly integrated to match the

Figure 3: Coca-Cola, Christmas ad (1964)[20]

コカ・コーラ
Coca-Cola is the best for Christmas and end-year gifts.
Let's send with all our heart that freshness and tastel
Crisp and refreshing Coca-Cola
Coca-Cola

Figure 3: our translation

[18] Kopp, R.: " Oseibo winter gift-giving in Japan -- a fading tradition?" http://www.japanintercultural.com/en/blogs/default.aspx?blogid=156.
[19] Idem
[20] Source: https://www.pinterest.jp/pin/310396599292638654/.

Japanese needs and expectations, therefore we do not find any typical Christmas holiday expressions; Moreover, the Christmas gifts are placed along *oseibo*, the traditional year-end gift adapted also to the Western world by offering a pack of Coca-Cola to the dear ones.

According to the Relevance Theory, the receiver is involved in a minimum effort process and "extracts" the most relevant inputs based on his expectations: "An input is relevant to an individual when it connects with available contextual assumptions […] human inferential mechanisms tend spontaneously to process them in the most productive way"[21], therefore, the receiver will "pick-up" the most relevant input considering contextual stimuli and will mentally make an association of *oseibo* with offering Coca-Cola as a gift during winter time, which does not even seem to be out of the ordinary giving the fast pace at which Japanese language and culture assimilates foreign/loan words and customs.

When analyzing Japanese advertising discourse, the keywords which encompass the Japanese spirit and soul are vital for understanding how the society works and how the discourse is structured. Forwards, we will analyze an advertising campaign run by the biggest cigarette manufacturing company known today as JTI (Japan Tobacco International). What is important to take into account is that starting with 1970s the tobacco laws and smoking policies in Japan began to change and the industry was led by a campaign under the slogan 'Smokin' Clean'(スモーキン・クリーン)in order tohighlight the company's environment-friendly production policies and also to raise awareness[22].

The example in figure 4, an advertisement for a very popular type of JTI cigarettes at that time (Shōwa Era, 1926 – 1989) called Cherrysold even now in Japan, depicts a simple pack of cigarettes on a red predominant background. The slogan 'Smokin' Clean' is written both in Japanese and in English at the bottom-right corner as part of the awareness campaign and it was mandatory for all tobacco manufacturing companies. The colors used are white and red, suggesting perhaps the idea of a national brand or maybe as a symbol, a correlation between the label and the product name. The skyscraper in the background seems to represent the economic boom in Japan, a symbol of prosperity and good wealth.

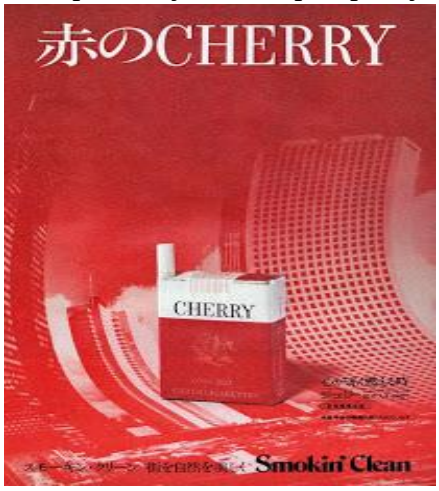


Figure 4: Cherry cigarettes, Japan Tobacco Inc. (1976)

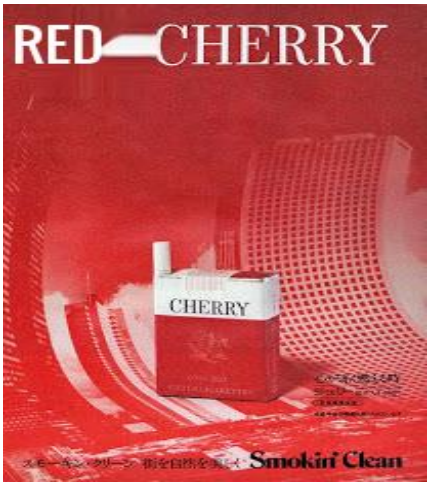


Figure 4: our translation

As the name suggests, 'Cherry' is a clear reference to one of the most beloved trees in

[21] Wilson, Sperber, 2012, 6.
[22] https://www.jti.co.jp/Culture/museum/exhibition/1996/9601jan/1974.html.

Japan, the Japanese cherry, which is normally referred to as '*sakura*', not cherī, (チェリー). During war time and even after, words were divided into so-called 'patriotic' and 'enemy related' words and national movements emerged especially at community level. People were trying to refrain from using loan words and *nihonjinron* discourse was powerful at every level (political, economic, advertising, publicity) stressed out by a 'ban-English policy'[23]. As seen in figure 4, the advertising discourse in this case is constructed around the idea of a 'Western way of living', during a period of economic recovery in Japan (≈1970s). At the top of the advertisement we have a combination of Japan-English words, which together describe the product name, '*Aka no* cherry', where 'aka' means red. This word joining is not very unusual because it has to do with the idea of creating a westernized image of the products in order to increase sales. "Japanese advertisers believe that it is 'Westerness' and prestige which will sell […]"[24]. This advertising campaign implies through all the component elements the idea of modernization according to Western principles and simultaneously promotes traditional values.

The findings that we presented suggests that in the construction of the Japanese advertising speech both tradition and modern symbols coexist in perfect harmony. Moreover, the analysis of an advertisement is cyclical, it involves the interpretation of the word in relation to the image and vice versa. Sign conventionality is the basis for their proper interpretation in one sphere of activity or another, so the analysis of the advertising discourse must be adapted to the culture in question. An advertising speech makes use of those keywords that draw an overview of a society by facilitating the exchange of values and ideologies at a given moment; In the case of Japan, words like '*aimai'* (ambiguity), ,'*wa'* (harmony, niponicity), '*kawaii'* (cuteness) encompass the essence of Japaneseness, therefore need to be taken in account when analysing any discourse. Mixing Japanese with English and the presence of a significant number of loan words in the Japanese discourse seem to be like a 'cope*'* mechanism for influences from the West or simpler, a way of preserving traditions by having the advantage of selecting and keeping only some of foreign elements. Even so, the contribution of Western influences on lexic and artistic imaginary is considerable and we believe there is an upward trend in this regard. *Nihonjinron* and *kawaiiron* influences can be observed in a variety of ways in theJapanese advertising discourse, therefore attention must be paid firstly to context and cultural aspects in order to 'select*'* the most relevant input available.

BIBLIOGRAPHY

Ando, S., 2009, *A Look at Nihonjinron: Theories of Japaneseness*,日本人論への視点, Otemae University Essay Collection, nr. 10, 2009,ci.nii.ac.jp/lognavi?name=nels&lang=en&type=pdf.

Barthes, Roland, 1989, *Empire of Signs*, Translation by Richard Howard, New York: Noonday Press.

Frențiu, Rodica, 2017, *Limbajul poetic – act creator si actualitate culturala. Modelul cultural japonez*. Second edition, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

[23]『英語の使用は禁止!! 戦時中の「敵性語」を調べてみた』, http://billionaire-wolf.com/2017/04/17/tekiseigo/.
[24] Tanaka 2001, 99.

Inoue, Yasushi, 1985, "A culture of the heart" in NHK Overseas Broadcasting, Japan as I see it - Japanese Sensitivities, Tokyo: Kodansha International Ltd.

Kopp, Rochelle, " Oseibo winter gift-giving in Japan -- a fading tradition?" http://www.japanintercultural.com/en/blogs/default.aspx?blogid=156.

Madge, Leila, 1998, "Capitalizing on Cuteness: The aesthetics of social relations in a new postwar Japanese order", Japanstudien Journal, vol. 9, issue 1: Dienstleistung und Konsum in den 1990er Jahren, http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09386491.1998.11827119.

Nakane, Chie, 1985, "Japanese culture within international society", in NHK Overseas Broadcasting, Japan as I see it - Behind Japanese Culture, Kodansha Bilingual Books, Tokyo: Kodansha International Ltd.

Ooka, Makoto, 1985, "The spirit of gathering together" in NHK Overseas Broadcasting, *Japan as I see it - Japanese Sensitivities*, Tokyo: Kodansha International Ltd.

Sebeok, Thomas A., 2001, *Signs: An introduction to semiotics*. Second Edition Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.

Tanaka, Keiko, *Advertising Language. A pragmatic approach to advertisments in Britain and Japan*, Londra: Routledge, 2001.

Wilson, D., Sperber, D., *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

*** 'Inside an Archive of Shiseido's Japanese Beauty Magazines', AnOther Publishing Ltd, 31 January 2017, http://www.anothermag.com/fashion-beauty/9494/an-illustrative-history-of-shiseidos-monthly-magazines.

*** Interview with Yasuhiro Tsukamoto, *The Revolutionary 7 Colors Powder, Revived a Century Later*, http://www.shiseidogroup.com/advertising/work/detail/nanairo-konaoshiroi.html.

*** https://www.jti.co.jp/Culture/museum/exhibition/1996/9601jan/1974.html.

***『英語の使用は禁止!! 戦時中の「敵性語」を調べてみた』,http://billionaire-wolf.com/2017/04/17/tekiseigo/.

TYPES OF RELATION BETWEEN SUBORDINATED CLAUSES IN WAKE FOR SUSAN BY COMAN MCCARTHY

Mădălina Cerban
Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract: The present paper proposes an analysis of the relations between clauses in complex sentences in the short story Wake for Susan by Cormac McCarthy's, emphasizing the role these relations between clauses have in the cohesion of text. As we know, the thematic structure of a text is realized by the cohesive component of grammar, component consists of reference, ellipsis and substitution as well as conjunction and lexical cohesion. The first part of this paper briefly analyses each type of these structures, pinpointing the difference between coherence and cohesion at the level of text. We also emphasize the idea that all these cohesive elements can be found together in any discourse with the exception of very short and abbreviated texts. The second part of the paper is concerned of the analysis of the coordinated and subordinated clauses in the above-mentioned text, pointing out their importance in the cohesion of text.

Keywords: coherence, cohesion, text, subordinated clauses

I. Theoretical background

Before discussing the types of relations within a text it would be useful to define cohesion and to point out the differences between cohesion and coherence. Generally these terms are interchangeable, but there is an important difference between them. Cohesion refers to linguistic devices by which the speaker can signal the experiential and interpersonal coherence of the text, and, as a result, it is a textual phenomenon. On the other hand, coherence is a mental phenomenon and it cannot be identified or quantified in the same way as cohesion. However, in most texts they are linked because a language which uses cohesive resources will create a coherent piece of writing. The difference between a text and a sum of unrelated sentences is that the former needs cohesion in order to be considered text. This is why one of the most common observations that are made about texts is that they lack coherence. A text must have coherence in order to form a unity, a whole that should represent more than the sum of its part. Coherence is a complex property which is accomplished with the help of many factors. One way to approach it is through the category of cohesion, as defined by Halliday and Hasan in *Cohesion in English* (1976). Cohesion is a necessary, but not a sufficient condition of coherence. The different types of cohesive relations are the fundamental resources out of which coherence is built. But only the presence of the cohesive ties in a text is not enough for guaranteeing a coherent texture.

According to Halliday and Hasan (1976: 5), "cohesion is expressed partly through the grammar and partly through the vocabulary". These are called grammatical cohesion and lexical cohesion. Grammatical cohesion involves grammatical resources, namely grammatical items (conjunctions, reference items, substitute items), and grammatical structures (absence or substitution of elements of structure). An important role is played by the structural component which is sub-divide into two areas: the thematic structure and the information structure. The cohesive is subdivided into four areas:

- reference

- substitution and ellipsis
- conjunction
- lexical cohesion

An important aspect that we should bear in mind is that all these cohesive elements operate simultaneously, working together with the thematic and information structure of the text, and this is how they are normally used by speakers and writers.

I.1 Reference

Reference can be cohesive when two or more expressions in the text refer to the same person, thing or idea.

A characteristic of cohesive reference is that, on the second mention of a person, thing or idea, the text avoids to use the names again, using instead pronouns, demonstratives (*this, these* etc) or a comparative. According to the rules of thematic progressive, the repetitions of nominals may also have a cohesive function, but there is a special characteristic that is produced by the use of the unnamed reference. When readers or listeners come across a pronoun or a determiner, they have to identify in their minds the reference ("linked nominal") in order to understand the spoken or written text. This has a very strong cohesive component.

The term *reference* which was used by Halliday and Hasan is an extension of the term as used in philosophy and some types of semantics. The term refers to entities which are outside of the discourse. For example, if we use "in the real world", we also mean terms such as "fiction" or "myth" which belong to imaginary world.

Strictly speaking, speakers or writers are the ones who *refer* to entities, using expressions for the purpose, but when we analyse a text we talk about words or expressions referring *to each other* and say that the reference occurs when *two or more expressions* refer to the same entity.

I.2.a Substitution

According to Bloor and Bloor (2004: 95) "Substitution is used where a speaker or a writer wishes to avoid the repetition of a lexical item and is able to draw on the grammatical resources of the language to replace the item". In English there is a set of words available for this purpose.

There is a main difference between reference and substitution. In the case of reference, the cohesion exists between two or more words which refer to the same concept. With substitution we do not have co-referentiality, but rather a substitute for a word or group of words. For example,

Reference: Do you want to wear **this dress**? I bought **it** yesterday.
Substitution: Do you like **this dress**? Or do you want another **one**?

In the case of reference, *this dress* and *it* refer to the same object. In the case of substitution, *one* do not refer to the same object as *this dress*, denoting to another dress. However, the receiver of the message can interpret *one* only in relation to *this dress*. This is the reason why this construction forms a cohesive tie.

According to Hallidayan model of cohesion, there are three types of substitution in English: nominal, verbal and clausal substitution and each type has its own set of substitute words: *one*, *ones* and *same* for nominal substitution, *to do* for verbal substitution and words *so* and *not* that can replace entire clauses or parts of clauses for clausal substitution.

e.g. I bought a **gold ring** for my wife and **a silver one** for my daughter. (nominal)

He washed the car, did he?
Yes, he did. (verbal)
I would like to spend my holiday abroad.
If I were you I would do *so*. (clausal)

I.2.b Ellipsis

In the same cohesive class as substitution we have ellipsis, namely the omission of a word, groups of words or clauses. Being a kind of substitution, we can divide ellipsis into the same categories as substitution: nominal, verbal and phrasal.

e.g. *Do you want a coffee?* (nominal)
Yes, I want.
e.g. *I'll help you if you want me to.* (verbal)
You can't [E].
e.g. *Do you think he is right?* (clausal)
No.

I.2.c Conjunction

Conjunction describes the cohesive ties between clauses and sections of the same text in order to demonstrate the logical relationship between them. "It is also possible to perceive this process as the linking of ideas, events or other phenomena" (Bloor and Bloor, 2004: 97). This linking is realized by *conjunctive Adjuncts* (the other types of adjuncts, namely circumstantial and modal ones do not function as cohesive ties although they have a lot of semantic characteristics). Conjunctive Adjuncts have two functions: to fulfill conjunction and to indicate the relationship between the two elements.

I.2.d Lexical Cohesion

Lexical cohesion is expressed by a set of lexicogrammatical systems that use specific resources in order to pass across the boundaries of the clause - that is "the domain of the highest-ranking grammatical unit" (Halliday & Matthiessen, 2004: 532). At the level of reference lexical cohesion is represented by synonymy, antonymy, hyponymy (Cruse, 1986, Halliday and Hasan, 1989), and at the level of wording by repetitions (reiterations) and collocations.

The linguistic study of the contribution made by inter-sentence groups of related words to text understanding was first carried out by Halliday and Hasan (1976) who set up in their work *Cohesion in English* the concept of 'lexical cohesion'. They set up lexis as a distinct level within lexicogrammar, concerned with open as opposed to closed system items, making the point that word and lexical item were not necessarily co-extensive units; i.e. *round the twist* patterns lexically as a single lexical item agnate to *crazy*, insane, but it is composed of three words. Later (1986) they included the concept of 'cohesive harmony'. Cohesive harmony adds lexico-grammatical structure to word-groups by dividing them into two types: (i) identify-to-reference word-groups which combine reference and lexical cohesion, and (ii) similarity word-groups which use only classical relations.

Cruse (1986) linked these groups together in a tight unit with intra-sentence relations, and discussed the concept of 'pattern of lexical affinities' where intra-sentence relations were called 'syntagmatic affinities' which can create a more-general concept of lexical affinities called 'paradigmatic relations'.

Lexical semantic relations create lexical cohesion, cohesive harmony and the concept of patterns of lexical affinity. Their analysis made by Halliday and Hasan in 1976 is vague and general. They took in consideration only the relation between two or more words. The more recent works of Halliday and Hasan (1989) use only classical relations since the rest are "too intersubjective". They have analyzed lexical semantic relations out of the context of the text, but have assumed that lexical semantic relations are relevant within it.

II. Types of clauses in *Wake for Susan* by Comac McCarthy

Wake for Susan was published in 1959, being about a boy who invents a tale based on an old gravestone, understanding the shortness of life with empathy. The boy imagines life with Susan for two reasons: one, he wants to escape from his boring life, and the other he pictures Susan as an idealized love. This story is also about the boy's loneliness. The phrase "She would see him again tomorrow night" suggests that he will think about her the next day and perhaps the day after that. When he weeps for "lost Susan, for all the lost Susans, for all the people", he's not weeping for the actual people who died. Rather, he's weeping for the relationships he will never have with these dead people, whose lives and personalities he has made up.

A text is coherent if it makes sense, namely if it fits the receiver's expectations, previous knowledge and cultural knowledge. Cohesive devices can be divided into two categories: clauses coherence and logical coherence. In this paper we are interested in logical cohesion which is used to keep track of the participants from one clause to another, to link larger units of meaning into a single coherent text.

If we analyse the types of clauses the author uses, we can notice that most of the clauses are simple structures that describe especially the setting of the story. Many of the clauses are clause simplexes of the type:

e.g. *In October the first frost glazed this remote valley.*
For Susan it was the best time of the year.
The crisp mornings got one out of bed almost by force.

From the total number of clauses complexes, the largest proportion of complexes is represented by the ones made up of only two clauses as in the following examples:

e.g. *Leaves tired and dropped sighing the branches.*
He picked up his rifle and started for home.
The starts promised they would be back tomorrow night.

The clauses complexes are less present in the story, and their number is quite low, and clause complexes containing four or more clauses are very rare.

e.g. *Susan would stand at the door // until he was out of sight, breathing very quietly //and*
α β_1
imagining him still there with his arms around her.
β_2
If their luster paled,// it was //because a part of beauty was no longer there to receive them.
β_1 α β_2

Logical cohesion is usually achieved by linking adverbials. They are similar to conjunctions, but the difference between them is that, while conjunctions link the meanings of clauses together, the linking adverbials link meanings together across larger units of text, such as

from one sentence to another or from one paragraph to another. Analysing this short story, we concluded that the conjunctions *and* and *but* are by far the most used ones. They keep the story going, keeping it simple, without useless details.

e.g. *She laughed or smiled, but he felt an empty flatness in their repetition.*
The year was 1834, and a very fine year it was.

We must notice that these conjunctions are used at the beginning of the sentences, emphasizing the content that follows after them. McCarthy is known for his little use of punctuation. He prefers simple declarative sentences, and he uses capital letters, periods, an occasional comma, colons for setting off a list, but very rarely semicolons. This short story is no exception. This might be a reason why he places these conjunctions in front positions.

e.g. *And so they fell in love.*
And he told her the things he dreamed of.
But let the government increase its contribution to the 'Public Assistance' program […]

Throughout the story clauses that are related mostly by hypotactic relationships, parataxis being less present. However, the most present types of clauses are the coordinated ones, and we can notice that the predominance of such types of relations helps the story remain quite simple. The style of this story is not characterized by different structures and high variation. As a result of this lack of variation, linking adverbs are less used than conjunctions. They are not frequent in the text. Nevertheless, the inference linking adverbs are the most numerous ones:

e.g. *Now they returned to the earth to decay and so provide life and sustenance for their unformed successors.*

Conclusions

Drawing upon the data analysed, the main features of the short-story *Wake for Susan* by Comac McCarthy in terms of relationships between clauses is that the most numerous clauses are simple, consisting of one or two clauses. They are more numerous than clause complexes made up of three or four clauses. Shorter clause complexes have more exemplifications maintain an alert rhythms of the main character's thoughts.

In terms of the tactic relationships established between clauses within clause complexes, the author seems to favor hypotaxis, since hypotactic relations outnumber consistently paratactic relations. Paratactic relations are signaled most often by the system of conjunctions, ***and*** and ***but*** being the most frequently used.

Regarding hypotactic relations, they are usually placed before the dominant clauses due to the fact that the author wants to emphasize the circumstances in which the action is carried out. Although most of the clauses in this hypotactic relation are finite, there are numerous non-finite clauses, gerundial and infinitive clauses being most often employed. Due to the fact that most of the sentences are simple sentences, the cohesion of the text is generated especially with the help of conjunctions and lexical cohesion, the linking adverbials being less used.

BIBLIOGRAPHY

Berry, M., *Systemic Linguistics and Discourse Analysis: a multilayered approach to exchange structure* in "Studies in Discourse Analysis", R.M. Coulthard and M. Montgomery (eds), London, Routledge & Kegan, p. 120-145, 1981

Cruse, D.A., *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986
Halliday, M.A.K., Hasan, R., *Coherence in English*, London: Longman, 1976.
Halliday M.A.K., Matthiessen, C., *Introduction to Functional* Grammar, 3-rd edition, London: Arnold, 2004.
Halliday, M.A.K. and Hasan, R., *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective.* Oxford: Oxford University Press, 1989
Hasan, R. "Coherence and cohesive harmony". In J. Flood (Ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, 181–219, Newark, DE: International Reading Association, 1994.
Hoey, M., *On the surface of discourse*, London: George Allen and Unwin, 1993
Jordan, M. P., "Pragmatic, stylistic and grammatical limitations on choice: a study of cause-effect signalling in English." In A. Sanchez-Macarro & R. Carter (Eds.), *LinguisticChoice across Genres: Variation in Spoken and Written English* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1998, p. 65–86
Martin, J.R., *English Text: System and Structure*, Amsterdam: Benjamins, 1992
McCarthy, C, *Wake for Susan*. In "Literary Arts Magazine", Spring 2010, vol.51, Issue 2, The University of Tennessee, p. 4-14
Sinclair, J., *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. Edited with Ronald Carter, London and New York: Routledge, 2004
Tanskanen, S.K., *Collaborating Towards Coherence*, Amsterdam: Benjamins, 2006

A SPECIAL FORM OF COMMUNICATION: THE DIALECTAL INQUIRY

Sorin Guia
Assoc. Prof., PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:In order to collect linguistic material from the rural area, the investigator needs to employ a series of communicative techniques meant to determine the speaking subject to use a spontaneous, uncontrolledpronunciation, very close to the linguistic clichés employed by the linguistic community s/he belongs to. Furthermore, the dialectical inquiry involves collaboration between the two participants to the dialogue which the investigator may obtain by using techniques to draw attention, proposing affective conversation themes. As a result, the interlocutor will follow the narrative plot, avoiding control on pronunciation and hiding archaic or regional elements.

Keywords: dialectal inquiry, communication, indirect questions, thematic conversations, dialectology

Privit în diacronie, procesul prelevării materialului lingvistic necesar pentru realizarea unui studiu dialectal a cunoscut o dezvoltare considerabilă în ceea ce privește metodologia, domeniul și procedeele de care aceasta se servește. De fapt, actul de culegere a unei mostre de grai, la fel ca mijloacele de interpretare ulterioară a acesteia, nu se înnoiește de la sine și prin sine, ci se supune dinamicii societății, aceasta cuprinzînd și evoluția științelor limbii.

Odată cu instituirea interdisciplinarității ca procedeu prioritar în științe, din necesitatea depășirii granițelor fixe între diferite discipline, s-a schimbat perspectiva asupra metodologiei cercetării în domeniul științelor limbii, cît și asupra domeniului de cercetare, limba și limbajul ca realizare concretă a acesteia. Ca atare, limbajul uman nu mai poate fi cercetat înafara cadrului în care se dezvoltă și funcționează, societatea. Eugen Coșeriu subliniază caracterul social al limbajului astfel: „Într-adevăr, înainte de a fi un fapt social între altele, limbajul este baza a tot ceea ce este social și manifestarea de primară importanță a «sociabilității» umane, a faptului «de a fi cu alții», ceea ce constituie o dimensiune fundamentală a ființei omului"[1].

De aceea dialectologia este considerată „una dintre disciplinele cele mai „sociologice", întrucît dialectul reprezintă o încrucișare de conotații foarte variate și profunde – implicațiile sociolingvistice pe care le constatăm în dialectologia românească sînt deosebit de seminificante"[2], care stabilește conexiuni cu alte discipline umaniste, cum ar fi sociologia, psihologia și etnografia.

Ancheta dialectală reprezintă o metodă eficientă de culegere a materialului lingvistic, întrucît presupune interacțiunea anchetatorului cu subiecții și consemnarea în mod direct a informațiilor concrete legate de evoluția unui subdialect. Fiecare grai este individualizat prin intermediul modului în care vorbitorii săi întrebuințează faptele de natură fonetică, lexicală și morfologică. Metodele folosite pentru culegerea materialului dialectal sînt variate, mai ales dacă avem în vedere noile procedee privitoare la achiziția unor fapte de limbă relevante, dar și perspectivele de abordare ale problemei, diferite de la o etapă sau de la o școală lingvistică la

[1] Eugen Coșeriu, *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*, Editura Știința, Chișinău, 1994, p. 137.
[2] Valeriu Rusu (coord.), *Tratat de dialectologie românească*, Scrisul Românesc, Craiova, 1984, p. 7.

alta[3]. Matilda Caragiu Marioţeanu oferă o definiţie clară şi cuprinzătoare a anchetei dialectale,afirmînd că „ancheta dialectală propriu-zisă este acţiunea de strîngere, cu ajutorul unor informatori, a materialului dialectal, folosindu-se în acest scop chestionare, liste de cuvinte, albume, schiţe, fotografii şi desene etc. Acestea asigură culegerea sistematică a faptelor lingvistice care pot fi, astfel, uşor comparabile cu cele dintr-un alt grai”[4].

Potrivit lui Eugen Coşeriu, cercetarea dialectologică are drept scop „înregistrarea varietăţii idiomatice în vederea formulării de deducţii asupra modului în care funcţionează, se constituie şi se modifică tradiţiile idiomatice”[5]. Altfel spus, studiul graiurilor teritoriale are o mare importanţă întrucît oferă material foarte valoros pentru istoria limbii unui popor (sau a unei regiuni), mai ales datorită faptului că în acest fel se păstrează fenomene dispărute din norma literară[6].

Luînd în considerare studiile mai multor lingvişti români, putem considera ancheta dialectală drept o formă specială de comunicare bilaterală[7], bazată pe relaţia particulară care se stabileşte între anchetator şi informator şi realizată printr-un demers de tip euristic[8]; mai mult, aceasta nu urmăreşte doar varietatea „diatopică”, ci şi „prestaţia” individuală a vorbitorului înregistarat, în cadrul unei anumite tradiţii istorice[9].

Pe baza consideraţiilor de ansamblu ale informatorilor se poate realiza „o caracterizare paralelă a anchetei şi, uneori, chiar o caracterizare credibilă a anchetatorului”[10]. Aşadar „ancheta dialectală nu urmăreşte numai varietatea diatopică, ci din perspectivă sociolingvistică, şi variaţia limbajului în relaţie cu statutul vorbitorului înregistrat, „prestaţia” individuală a acestuia, în cadrul unei anumite tradiţii istorice”[11]. Astfel, se poate observa că între anchetator şi informator (care deţine registre de exprimare variate) se stabileşte o „convenţie” în ceea ce priveşte aspectul limbajului urmărit. În aceste condiţii „ancheta dialectală poate fi definită drept o formă specială de comunicare”[12].

Un factor care nu trebuie ignorat în această discuţie este *individul*, cel care generează şi suportă schimbarea, fiind atît subiect cît şi obiect al acesteia. În societatea actuală, individul primeşte informaţii extrem de variate din punct de vedere lingvistic prin intermediul unor canale multiple, cum ar fi contactele cu persoane care ultilizează diverse registre lingvisitice, facilitarea deplasărilor în zone sau ţări diferite şi, nu în ultimul rînd, avalanşa mass-media care pune la dispoziţia vorbitorului un mozaic de stiluri şi registre de limbă.

Astfel, o viziune asupra anchetei dialectale ca simplu act de decupare a unui eşantion de limbă, a *anchetatorului* ca simplu culegător al materialelor necesare şi a subiectului vorbitor ca „maşină de vorbit”, „purtător de cuvînt al graiului”, avînd la îndemînă un singur registru de limbă pe care îl foloseşte în toate tipurile de conversaţie nu mai este posibilă. Situaţia de comunicare, reacţiile şi comentariile subiecţilor anchetaţi şi alţi factori contextuali, care au fost

[3] Indiferent de obiectivele cercetării sau de unghiul de abordare a problemei, etapele mari pe care anchetatorul trebuie să le urmeze sînt aceleaşi: culegerea şi înregistrarea materialului lingvistic, respectiv interpretarea datelor.
[4] Matilda Caragiu Marioţeanu (coord.), *Dialectologie română*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, p. 66.
[5] Eugen Coşeriu, *op. cit.*, p. 113.
[6] Emil Petrovici, *Unele probleme de dialectologie şi geografie lingvistică*, în „Limba română”, nr. 1, Editura Academiei Republicii Populare Română, Bucureşti, 1954, p. 14.
[7] Valeriu Rusu, *Introducere în studiul graiurilor româneşti*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1977, p. 44.
[8] Stelian Dumistrăcel (coord.), Doina Hreapcă, Ion Horia Bîrleanu, *Ancheta dialectală ca formă de comunicare*, Editura Academiei Române, Iaşi, 1997, p. 70.
[9] Eugen Coşeriu, *op. cit.*, p. 113.
[10] Stelian Dumistrăcel (coord.), *op. cit.*, p. 93.
[11] Eugen Coşeriu, *op. cit.*, p. 133.
[12] Stelian Dumistrăcel (coord.), *op. cit.*, p. 46.

multă vreme consideraţi neimportanţi[13] sînt privţi în studiile actuale ca fiind un element primordial în ceea ce priveşte interpretarea faptelor de limbă recoltate pe parcursul anchetei.

În afară deanumite cerinţe generale (inteligenţă nativă, dentiţie, audiţie, pronunţare normale),*subiecţii* ce urmează a fi chestionaţi trebuie să îndeplinească o serie de cerinţe, care decurg din scopul anchetei, cum ar fi: informatorul şi familia să fie băştinaşi, să fi trăit cea mai mare parte a vieţii în localitate, să fie cooperanţi şi comunicativi. Pe fişa informatorului se notează vîrsta[14], sexul, studiile şcolare, ocupaţii/profesii principale şi secundare, călătoriile mai importante şi stagiile mai îndelungate în alte localităţi, dacă cunoaşte şi alte limbi, dacă citeşte sau urmăreşte programele mass-media, situaţia soţului/soţiei şi a copiilor[15]. În înregistrările „mascate" este de datoria anchetatorului să păstreze anonimatul subiecţilor, notînd pe fişă doar iniţialele numelor şi prenumelor acestora. Există şi specialişti care susţin că aparatul de înregistrare ar putea constitui chiar un stimulent[16] deosebit pentru informatori cu personalitate[17].

De alegerea informatorilor depinde, în mare măsură, calitatea anchetei dialectale, subiectul vorbitor fiind „posesorul unor registre variate de exprimare"[18]. Este fundamentală selectarea informatorilor respectînd atît variaţia diatopică (studierea atentă a graiului unui sat nu poate fi reflectată prin anchetarea a zece subiecţi făcînd parte din două sau trei familii vecine), cît şi variaţia diastratică (selectarea informatorilor de vîrstă, condiţie socială şi studii diferite). Este interesant de urmărit cum, în cazul unor vorbitori, graiul local devine stil familiar, în alte situaţii se apelează la limba comună sau literară; în timp ce unii subiecţi pot aborda graiul dialectal în toate situaţiile, făcînd abstracţie de limba literară (în mod conştient sau inconştient), mai ales tinerii sau cei cu studii superioare pot aborda o varietate foarte apropiată de limba literară în toate

[13]*Ibidem*, p. 42, aminteşte cazul monografiei dialectale înfăptuite de către Ov. Densisianu, consacrată zonei de origine a familiei sale în care acesta comunică, în legătură cu desfăşurarea anchetei, doar perioada în care aceasta a fost realizată.

[14] Anchetatorul trebuie să interogheze persoane care să reprezinte mai multe generaţii, întrucît prin anchetarea tinerilor se poate scoate în relief influenţa limbii literare asupra graiului cercetat, iar prin înregistrarea persoanelor mai în vîrstă se evidenţiază autenticitatea graiului. Problema categoriei de vîrstă a subiecţilor anchetaţi a atras păreri diferite în literatura de specialitate: Emil Petrovici (în *Atlasul lingvistic român II, Introducere*) nu este de acord cu anchetarea persoanelor sub 30 de ani, deoarece „vorbesc un dialect foarte împestriţat de cuvinte literare"; Stelian Dumistrăcel, Doina Hreapcă, Ion-Horia Bîrleanu (*Ancheta...*, p. 97) susţin că femeile prezintă o mai mare comunicativitate: „la subiecţii femei am descoperit, adesea, mai multă mobilitate intelectuală şi, o dată acceptată convenţia de lucru, un caracter mai rezolut şi o mai mare comunicativitate, obţinînd rezultate comparabile cu cele mai bune prestaţii ale subiecţilor bărbaţi acomodaţi cu programul anchetei"; Ştefan Giosu (în *Dialectologie română*, p. 70-71) afirmă că „cei mai buni subiecţi sînt persoanele avînd vîrsta între 30 şi 65 de ani".

[15]Exemplu de întocmire a listei informatorilor: a) Maria P.: 81 de ani, 4 clase, pensionară; este comunicativă, cunoaşte foarte bine graiul local, a părăsit de foarte puţine ori satul natal; b) Daniela P.: 25 de ani, 12 clase, casnică; îi place să se uite la televizor, în special la programele de ştiri; deplasări la Piatra Neamţ, Iaşi, Timişoara; c) Viorel V.: 37 de ani, 12 clase, muncitor la fabrica de ciment din sat; a făcut armata la Timişoara; d) Neculai P.: 54 de ani, 8 clase, agricultor; a făcut armata la Constanţa; urmăreşte cu interes emisiunile politice; e) Leontina V.: 34 de ani, 10 clase, casnică; citeşte cărţi, reviste, ziare, merge destul de des la Piatra Neamţ; f) Aurelia P.: 50 de ani, 8 clase, casnică; se ocupă în special cu animalele din gospodărie şi frecventează tîrgurile săptămînale din zonă; se remarcă prin cunoaşterea graiului local şi prin expresivitate; g) Anuţa H.: 60 de ani, 4 clase, agricultor; nu călătoreşte aproape deloc, are 2 copii care au absolvit liceul, este pasionată de telenovele.

[16] Vezi D. Hreapcă, *Anchetele pentru culegerea textelor dialectale. Aspecte metodologice*, în LR, XXIV, 1975, nr. 2, p. 140-141.

[17] Cu toate acestea, pentru o anchetă dialectală, „formele de adresare în cadrul unei comunităţi, surprinse în vorbire (ceea ce presupune însă înregistrarea de contexte relativ scurte), magnetofonul şi microfonul perfect camuflate, ca şi faptul că discuţiile au loc în condiţii de contacte informale, pot asigura autenticitatea corpusului lingvistic relevant"; cf. S. Dumistrăcel (coord), *op. cit.*, p. 121.

[18]*Ibidem*, p. 46.

circumstanţele. Prin urmare, este importantă selectarea informatorilor respectînd atît variaţia diatopică, cît şi variaţia diastratică[19] (selectarea informatorilor de vîrstă, condiţie socială şi studii diferite). În plus, interpretarea rezultatelor anchetei trebuie să aibă în vedere şi variaţia diafazică (urmărirea varietăţii folosite de subiectul vorbitor în diferite situaţii de comunicare).

Dacă vîrsta subiecţilor poate varia în funcţie de scopul cercetării[20] şi de criteriile stabilite de realizatorii anchetelor lingvistice respective, în scopul identificării unui raport corect între inovaţie şi conservatorism este bine să fie anchetaţi mai mulţi subiecţi vorbitori, de vîrste şi categorii sociale diferite. Trebuie avut în vedere că vorbirea dintr-o anumită zonă nu înseamnă doar conservatorism, ci şi inovaţie, iar anchetatorul nu poate considera că şi-a îndeplinit scopul cercetînd doar vorbitori de o anumită vîrstă şi un anumit nivel social. Mai ales în anchetele mai ample, este fundamentală selectarea informatorilor respectînd atît variaţia diatopică, cît şi variaţia diastratică.

Uneori chiar „informatorii ocazionali (secundari)”[21], care asistă la unele anchete (soţ/soţie, copii, vecini, aflaţi în casă în timpul înregistrărilor), pot oferi informaţii şi comentarii/completări preţioase cu privire la materialul cules[22]. Pentru a se asigura succesul investigaţiilor lingvistice, între anchetator şi informator se impune stabilirea unei anumite convenţii, a unei anumite forme de comunicare, anchetatorul fiind atît partener de comunicare, cît şi observator al competenţei expresive a vorbitorului său[23]. În acest fel, este reliefat caracterul social al anchetei, de maximă importanţă fiind atît relaţia anchetator - informator, cît şi contextul de comunicare, ce presupune judecarea faptelor de limbă în funcţie de parametrii în care s-a desfăşurat ancheta dialectală.

În principiu, informatorii înţeleg care este scopul anchetei dialectale şi încearcă să ofere un material lingvistic cît mai autentic. În acest sens, mulţi dintre subiecţii anchetaţi de noi au uzat, la început, de varianta literară a limbii, pentru ca ulterior să se corecteze şi să apeleze la pronunţarea regională. Alţii însă, dintr-o tendinţă de supraapreciere se corectează pentru a da impresia că ei sînt cei mai avizaţi cunoscători ai specificului local. De asemenea s-a observat că unii informatori, deşi sînt mai tineri, sînt mai conservatori în ceea ce priveşte formele arhaice decît cei mai vîrstnici. Pe de altă parte însă, cei tineri, din dorinţa de a arăta că în prezent în sat se vorbeşte ca la oraş şi nu „cum se vorbea odată”, vor să folosească varianta literară a limbii. Mulţi dintre ei însă, chiar în urma contactului cu şcoala, cu mass media, încearcă să păstreze norma dialectală, însă aceasta este uşor modificată.

O altă observaţie este aceea că informatorii încearcă să uzeze de o pronunţare standard la început, pentru ca, pe parcurs, să „cedeze” în faţa pronunţării regionale. Fenomene precum palatalizarea labialelor sînt sporadice mai ales la subiecţii vorbitori cu vîrsta cuprinsă între 8 şi

[19]Ancheta dialectală trebuie să ţină cont şi de variabilele sociolingvistice, de „variaţia limbajului în relaţie cu structura socială a comunităţii de vorbitori”; cf. E. Coşeriu, *op.cit.*, p. 133.

[20] De exemplu, pentru relevarea conservatorismului graiurilor, sînt preferate persoanele în vîrstă, de obicei femei şi cu un grad redus de instrucţie, în timp ce pentru cercetările care doresc să sublinieze inovaţiile lexicale se aleg informatori mai tineri, cu ocupaţii care presupun contacte sociale variate. Vezi Ionescu-Ruxăndoiu, *Probleme*, p. 80. Pe de altă parte, anchetele nu trebuie să aibă în vedere informatorii de vîrste şi categorii sociale extreme, ci subiecţi cît mai diferiţi, punctînd astfel şi variabilele sociolingvistice. Variaţia în vorbirea indivizilor este „condiţionată” de o serie de factori care nu trebuie neglijaţi în interpretarea rezultatelor anchetei dialectale: sexul, vîrsta, nivelul cultural, profesia, contactul cu factori purtători ai influenţei limbii literare; de asemenea, trebuie adăugaţi factorii care ţin de situaţia de comunicare: interlocutorul, subiectul, cadrul de comunicare.

[21] Termenul este utilizat de Ştefan Giosu, în capitolul *Metode de studiere a dialectelor*, din manualul *Dialectologie română*, p. 71.

[22] Pe lîngă completările din cadrul anchetei, aceştia pot oferi răspunsuri sau comentarii contradictorii faţă de cele ale subiectului vorbitor principal, oferind şi informaţii despre sinceritatea colaborării unor subiecţi vorbitori.

[23] Cf. S. Dumistrăcel, *Ancheta...*, p. 46, 51.

30 de ani. Un alt aspect sesizat este că în timpul convorbirilor tematice informatorii au folosit îndeosebi pronunţarea regională, pe cînd în timpul desfăşurării chestionarului au preferat să recurgă la o pronunţare cît mai apropiată de norma literară. Aceasta se datorează, probabil, şi faptului că s-au abordat probleme din viaţa cotidiană a acestora (de exemplu cum se face ţuica), sau probleme care le-au trezit o anumită sensibilitate (de exemplu amintiri din perioada războiului sau a revoluţiei, despre modalităţile de desfăşurare a nunţilor mai demult).

În scopul identificării unui raport corect între inovaţie şi conservatorism s-au folosit mai mulţi subiecţi vorbitori. Faptul că anchetatorul este originar din comună a făcut ca informatorii să se simtă confortabil atunci cînd folosesc pronunţarea regională. Au fost însă şi cazuri în care, chiar dacă anchetatorul a folosit norma regională în conversaţii, informatorii s-au încăpăţînat să folosească norma literară. De asemenea, în ceea ce priveşte folosirea chestionarului, li s-a explicat informatorilor care este scopul întrebărilor şi că este important ca ei să ofere în răspunsurile lor vorbirea pe care o folosesc şi în viaţa de zi cu zi (şi nu varianta literară). Chiar şi în aceste condiţii, mulţi au considerat că sînt supuşi unui test şi le era frică că nu vor da răspunsurile corecte, afişînd chiar o atitudine timorată. Alţii au considerat că este un fel de joc, întrebările părîndu-li-se uşoare. Au fost şi subiecţi care au considerat că este important să se păstreze cumva tradiţiile şi vorbirea din sat şi în acest caz au considerat binevenită această iniţiativă.

Un rol major în obţinerea unor rezultate optime în cadrul anchetei pe teren îl are *conţinutul chestionarului*, obiectele/conceptele ale căror denumiri sînt cerute informatorilor trebuind să fie cunoscute acestora. La fel de important este şi felul în care chestionarul este folosit (întrebările să fie grupate în funcţie de conţinut, pentru a se evita caracterul de interogatoriu al anchetei dialectale, rezultate bune oferind şi modalitatea pornirii de la termeni concreţi către termeni abstracţi).De-a lungul timpului, chestionarul folosit de dialectolog în cadrul anchetei a suferit modificări privind conţinutul.

Aceasta pote cuprinde o listă de cuvinte care ce urmează să fie transpusă din limba literară în graiul local (acest tip fiind utilizat în primele ceretări dialectale), o listă de cuvinte introduse în contexte mai largi, care se transpun, în întregul context, din limba literară în grai sau o listă de întrebări indirecte care vizează obiectul, acţiunea, conceptul ce urmează să fie definite. Ultimul tip de chestionar este cel mai răspîndit astăzi principalul avantaj fiind faptul că în întrebare nu este menţionat cuvîntul aşteptat ca răspuns de la informator, evitîndu-se astfel riscul ca informatorul să fie influenţat de anchetator în selectarea răspunsurilor. Trebuite avut în vedere ca întrebările să fie adecvate particularităţilor geografice şi etnografice ale comunei, dar şi diversificate.

Utilizarea întrebărilor indirecte a atras după sine şi o serie de efecte negative, constituindu-se în piedici în stabilirea unei relaţii anchetator-informator cît mai aproape de o situaţie normală de comunicare. Diverse păreri cu privire la efectele pozitive sau negative ale folosirii chestionarului în ancheta dialectală au fost consemnate de Stelian Dumistrăcel[24]. Prin urmare, chestionarul prestabilit a fost considerat unul dintre motivele principale care provoacă discrepanţa dintre anchetă şi vorbire, cea dintîi mediind ceva artificial. În aceeaşi direcţie se situează părerile conform cărora utlizarea chestionarului va provoca adoptarea unei forme complet artificiale a gîndirii, situaţia de comunicare fiind asemănată cu tehnica de interogatoriu. Pe de altă parte, chestionarul este considerat un rău necesar, cel tematic putînd fi apropiat chiar de o formă de comunicare obişnuită şi anume aceea în care se discută cu un străin despre un subiect de interes comun. În privinţa barierelor în comunicare cauzate de utilizarea chetionarului,

[24]Dumistrăcel (coord.), *Ancheta…*, p. 180.

Ion Coteanu susține că: „întrebarea indirectă este cîteodată pur şi simplu imposibilă, sau se formulează atît de greu şi de complicat încît este preferabil să renunțăm la ea”[25].

Materialul obţinut din convorbirile tematice are avantajul de a fi mai spontan şi mai autentic (textele dialectale redînd vorbirea într-un registru mult mai aproape de cel familiar), față de cel obţinut cu ajutorul chestionarului. Dacă atunci cînd înregistrarea de răspunsuri se face pe baza chestionarului atenţia informatorului se îndreaptă asupra ,,codului”, prin crearea unui dialog între anchetator şi subiect, preocuparea principală a subiectului vorbitor este ,,mesajul”[26].

În cadrul textelor dialectale, Stelian Dumistrăcel realizează distincția între *etnotexte* (care sînt preponderent „tematice”, informatorul dezvoltînd un anumit subiect impus de către anchetator: obiceiuri de nuntă, botez, înmormîntare, reţete culinare, activități specifice comunității rurale)[27], *sociotexte* (care acoperă sfera textelor configurate din amintiri ale subiecților anchetați, cu o anumită valoare documentară) şi *narațiuni* (texte libere, uneori de mai mare întindere, care presupun o sintaxă mai liberă și, implicit, mai elaborată, cît și intervenția unor elemente din sfera afectivității)[28].

Pentru a spori încrederea informatorilor, se va urmări ca întrebările/textele tematice să fie legate de obiceiurile şi tradiţiile locale (legate de sărbătorile de iarnă sau de Paşte), de aspecte legate de viaţa de zi cu zi (*Cum se face săpunul de casă?*; *Cum se face stîna?*; *Cum se face piatra de var?*), de munca cîmpului (*Cum se face fînul?*; *Cum se cultivă cartoful?*), reţete culinare specifice zonei (*Cum se face z(e)ama de găină?*; *Cum se fac răciturile?*), de obiceiuri din tinereţe referitoare la nuntă, botez, înmormîntare; cu alte cuvinte, se va insista pe elemente regionale, bine cunoscute subiecților, pentru a nu le afecta spontaneitatea.

Cît privește condițiile de lucru, ancheta trebuie să se desfășoare fie acasă la informatori (doar cu informatorul sau cu informatorul și cu ceilalți membrii ai familiei sale care pot aduce unele completări), fie la barul din sat (locul în care unii subiecți vorbitori manifestă deferență față de investigația anchetatorului). Alegerea subiecților presupune o oarecare răbdare; astfel, unii subiecți cu vîrstă înaintată, din cauza oboselii, cereau repetarea întrebărilor chiar și de două-trei ori pînă să ofere un răspuns; alții par să anticipeze întrebările și oferă, astfel, imediat răspunsurile. Pe lîngă surmenaj, intervine, de multe ori, și factorul plictiseală, care conduce spre o totală lipsă de concentrare. Astfel, în unele cazuri, subiecții intervin din cînd în cînd pentru a afla dacă mai au de răspuns la multe întrebări. Au fost și unii subiecți care au divagat, oferind explicații care nu aveau nici o legătură cu răspunsul.

O altă observație este aceea că subiecții femei se adaptează mai ușor după ce au acceptat convenția de lucru decît subiecții bărbați. Contrar așteptărilor, unii subiecți bărbați au fost mai „limbuți” decît majoritatea subiecților femei, fapt care a dus uneori la o ușoară oboseală psihică. La alții însă s-a remarcat o timiditate care i-a făcut să nu fie ei înșiși în situația de comunicare. Acest lucru s-a îndreptat pe parcurs. Unii informatori au fost foarte buni pe un anumit compartiment al limbii (de exemplu conservă fonetismul local), dar nu au excelat (sau au fost chiar slabi) la celelalte. Astfel că un informator bun într-un anumit compartiment lingvistic, poate să ofere răspunsuri irelevante pentru celelalte compartimente lingvistice. Tot așa unii

[25]Ion Coteanu, *Elemente de dialectologie a limbii române*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1961, p. 27.
[26] Vezi Magdalena Vulpe, *Commentaires métalinguistique dans les texts dialectaux*, în *Actele celui de-al XII-lea Congres Internaţional de Lingvistică şi Filologie Romanică*, II, Bucureşti, 1971, p. 257-262.
[27] În legătură cu acest tip de texte, Adrian Turculeț precizează: „textele tematice au un caracter predominant descriptiv și o construcție sintactică mai rudimentară; în special cele care descriu activități tehnice (cum se face o roată sau o doniță, cum se potcovesc caii etc.) prezintă realizarea stilului științific la nivel popular”; cf. A. Turculeț, *Dialectologie română*, p. 24.
[28] Vezi S. Dumistrăcel, *Ancheta...*, p. 184.

informatori care au părut foarte cooperanți la început, ulterior s-au dovedit a fi necomunicativi. Între informatori și anchetator s-a încercat o atmosferă prietenoasă, de încredere. Informatorii au fost mult mai cooperanți dimineața, cînd erau mai odihniți decît seara, cînd oboseala își spunea cuvîntul. Au fost însă și informatori care au fost mult mai buni seara, decît dimineața, întrucît datorită treburilor pe care trebuiau să le facă, nu se mai gîndeau la întrebări sau la conversații (care, în comparație cu munca lor, li se păreau inutile).

Un beneficiu important îl aduce posibilitatea de a reasculta materialul înregistrat, întrucît, din cauza notării pe moment se pot produce anumite erori. Astfel, apariția reportofoanelor a constituit un moment foarte important în ceea ce privește evoluția anchetelor dialectale, întrucît aceastea au dimensiuni reduse, pot funcționa o perioadă lungă de timp, foarte importantă fiind și claritatea înregistrărilor. Posibilitatea de a folosi acest tip de aparate, fără ca informatorul să ia acest lucru la cunoștință a fost discutat din punct de vedere al eticii profesionale.

Recomandabil este ca atunci cînd anchetatorul apelează la înregistrările „spion",să păstreze anonimatul subiecților, notînd pe fișă doar inițialele numelor și prenumelor acestora. Se pot observa situații în care subiectul este vizibil intimidat de prezența aparatului de înregistrat, iar atunci este recomandabil ca anchetatorul să încerce să plaseze aparatul respectiv înafara razei vizuale a subiectului sau să ia o pauză în ceea ce privește derularea întrebărilor, mimînd chiar oprirea dispozitivului de înregistrat, pentru a salva comunicarea din drumul spre eșec. De cealaltă parte, s-a constatat la unii informatori plăcerea de a fi înregistrați, prezența reportofonului constituind o confirmare însemnătății activității desfășurate.

Cu scopul de a examina reacțiile subiecților vorbitori în fața reportofonului, trebuie îmbinate situațiile în care vorbitorii au luat la cunoștință existența acestuia cu așa numitele înregistrări „mascate". Astfel, s-a observat astfel varietatea în ceea ce privește comportamentul subiecților în fața reportofonului, de la perceperea dispozitivului ca o barieră în comunicare, la ignorarea totală a acestuia[29], sau chiar la interpretarea acestuia ca fiind un „stimulent", făcîndu-i pe subiecți „să ia activitatea în serios". Au existat și cazuri în care gradul ridicat de formalitate a situației de comunicare a variat în jurul subiectului comunicării, adică a folosirii chestionarului sau a discuțiilor libere, utilizarea aparatului nesuscitînd reacții particulare.

Un alt aspect avut în vedere a fost acela al „camuflării" magnetofonului. În cazul chestionarului subiecții au știut că sînt înregistrați, însă în cazul convorbirilor tematice, cei mai mulți nu au știut de prezența magnetofonului. Au fost însă și subiecți care au știut tot timpul că sînt înregistrați, însă acest lucru nu i-a intimidat, ci i-a făcut să se simtă importanți și astfel au furnizat un material lingvistic autentic. S-a observat însă la aceiași subiecți vorbitori că la întrebările din chestionar oferă răspunsuri mai apropiate de norma literară, pe cînd în convorbirile tematice mai apropiate de norma dialectală. Astfel că unul și același subiect vorbitor nu palatalizează labialele sau labiodentalele și nu fricativizează africatele $c\Downarrow$ și $g\Downarrow$ atunci cînd răspunde la întrebări, însă o face de fiecare dată într-o situație obișnuită de comunicare.

Desfășurarea anchetei reprezintă, de fapt, rezultatul conlucrării tuturor factorilor menționați anterior. Bineînțeles, fiecare are o pondere diferită și, de cele mai multe ori, acțiunea benefică a unuia echilibrează o fisură cauzată de altul. În anchetele noastre, au existat cazuri în care o comunicare începută nu foarte promițător să se desfășoare chiar foarte bine, datorită stabilirii unei relații de comunicare eficientă. Au existat și situații în care vorbitorii să nu înțeleagă de la început scopul anchetei sau să fie timizi în comunicarea cu un străin, relația îmbunătățindu-se pe parcurs. Cîteodată, chiar entuziasmul subiecților a putut fi dăunător, discuția transformîndu-se

[29] Unii subiecți, deși au fost informați în legătură cu înregistrarea conversației cu reportofonul, nu au dat importanță acestui fapt pe toată durata conversației, intervenind mereu cu construcții de tipul „*scríji*!", „*complecțíază*!".

într-o „șezătoare”, în care informatorii vorbeau în același timp, uneori contrazicîndu-se în privința răspunsurilor la întrebările din chestionar, caz în care se recomandă amînarea discuției referitoare la întrebări pentru a doua zi și observarea limbajului în situația creată. Intervenția altor oameni pe parcursul anchetei s-a dovedit interesantă uneori, mai ales atunci cînd subiecții mai tineri propuneau celor mai în vîrstă variante literare sau neologisme pentru răspunsurile la întrebări, informatorul refuzîndu-le, ca urmare a unei bune înțelegeri a scopului anchetei.

În orice caz, odată cu stabilirea unei relații de comunicare și a desființării barierei „om cu școală, om simplu”, ancheta iese din sfera unui interogatoriu, a unui examen, instituindu-se un dialog, un schimb de păreri pe diverse teme, din care, de cele mai multe ori, anchetatorul cîștigă mai mult confirmarea sau identificarea existenței unor particularități lingvistice.

BIBLIOGRAPHY

Caragiu Marioţeanu, Matilda, Giosu, Ştefan, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Todoran Romulus, *Dialectologie română*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1977

Coteanu, Ion, *Elemente de dialectologie a limbii române*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1961Dumistrăcel, Stelian, Hreapcă, Doina, Bîrleanu, Ion Horia, *Ancheta dialectală ca formă de comunicare*, Editura Academiei Române, Iași, 1997

Coşeriu, Eugen, *Lingvistică din perspectivă spaţială şi antropologică*,Editura Ştiinţa, Chişinău, 1994

Hreapcă, D., *Anchetele pentru culegerea textelor dialectale. Aspecte metodologice*, în LR, XXIV, 1975, nr. 2

Petrovici, Emil, *Unele probleme de dialectologie și geografie lingvistică*, în „Limba română”, nr. 1, Editura Academiei Republicii Populare Române, București, 1954

Rusu, Valeriu, *Introducere în studiul graiurilor româneşti*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1977

Rusu, Valeriu (coord.), *Tratat de dialectologie românească*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1984

Turculeț, Adrian, *Dialectologie română*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2002

Vulpe, Magdalena, *Commentaires métalinguistique dans les texts dialectaux*, în *Actele celui de-al XII-lea Congres Internaţional de Lingvistică şi Filologie Romanică*, II, Bucureşti, 1971, p. 257-262

LE CHAMPS SÉMANTIQUE DU MOT LOUP

Adela-Marinela Stancu
Assoc. Prof., PhD, University of Craiova

Abstract:Our study aims at presenting meanings of the word wolf as they appear in the specialized explanatory dictionaries. We have shown the extent to which this word has become known in the common language (idioms, phrases, proverbs, onomastic).

Keywords: wolf, symbol, expression, phrase, proverb.

Utilisé comme symbole de la nature cruelle et sauvage, le loup est souvent présenté comme l'opposé du chien, qui, lui, est considéré comme utile et fidèle. En fait, le loup évoqué dans la culture occidentale, depuis le Moyen Age au moins, est surtout le loup gris, mais il n'a que peu de liaisons avec l'animal réel observé à l'époque contemporaine. Autant les loups sont des animaux sociaux assez craintifs, autant le loup mythique est un animal aussi solitaire qu'agressif. Son hurlement est aussi très souvent utilisé pour évoquer la peur. Les loups sont souvent présents aussi dans les œuvres comme personnages de fiction et dans les contes populaires.

En Europe, les premières interactions confirmées entre le loup et l'homme datent du Paléolithique. Plus tard, des loups seront domestiqués pour donner naissance au chien actuel, sans que le premier ne disparaisse de l'imaginaire des hommes. Dans cette époque, les hommes gravaient des loups sur les parois des cavernes.

Le loup est le symbole de la puissance de la nature, qui tantôt protège, tantôt détruit, une sorte de roi de la faune européenne, il est également l'unique réel prédateur organisé, capable de concurrencer l'homme dans l'environnement européen.

Dans l'imagerie du Moyen-Age européen, les sorciers se transforment le plus souvent en loup pour se rendre au Sabbat, tandis que les sorcières, dans les mêmes occasions, portent des jarretelles en peau de loup.

La croyance aux lycanthropes ou loup-garou est attestée depuis l'Antiquité en Europe. C'est une des composantes des croyances européennes, un des aspects sans doute que revêtent les esprits des forêts.

La mythologie scandinave présente spécifiquement le loup comme un dévorateur d'astres.

Le loup était un symbole pour les Celtes. Lug, dieu suprême de la mythologie celtique, est représenté accompagné de deux loups, ce qui s'explique probablement par la ressemblance indo-européenne entre **leuks* «lumière», qui est peut-être la base du nom de Lug, et **lukwos* (ou **wlkwos*) qui signifie «loup».

Le loup était le symbole des guerriers gaulois, certains soldats gaulois allaient même jusqu'à recouvrir leur casque d'une tête de loup, après avoir mangé leur cœur en rituel et tout cela dans le but de s'attribuer les qualités du loup. Le chien a peu à peu remplacé ce dernier dans le culte celtique.

Dans l'ancienne Germanie, comme chez les Gaulois, les guerriers se nourrissaient de loups pour acquérir ses qualités que sont la force, la rapidité et l'endurance. Ce rituel permettait de donner du courage aux combattants en les plaçant sous la protection des loups.

Dans la tradition étrusque, les éléments et monuments funéraires sont ornés d'une forme humaine à tête de loup. On peut souvent voir des mains crochues saisissant un corps humain. Cet être hybride ne serait que l'ancêtre loup des Etrusques. Les Étrusques, comme d'autres peuples d'Europe et d'Anatolie, prétendaient descendre des loups.

Dans la mythologie romaine, il était également le symbole de Mars, dieu de la guerre. Chez les Sabins, peuple qui a fortement influencé la culture romaine, Mars était un dieu-loup ce qui a joué un rôle dans l'adoption du loup comme animal emblématique de Rome.

La Louve était et est toujours l'emblème de Rome, symbole de fécondité et de protection. Les jumeaux Romulus et Remus, abandonnés au bord du Tibre, ont été recueillis, nourris et élevés par une louve, celle-ci devient donc l'emblème de la ville et sera par la suite vénérée par tous les citoyens de l'Empire. Le loup est à la fois le symbole du père Mars et de la mère nourricière du premier roi de la Rome.

Les Daces se nommaient «les loups» ou «ceux qui sont semblables aux loups». Ils se considéraient descendants des loups comme les Étrusques. Le dieu loup est celui qui guide l'âme des morts vers l'autre monde.

Le loup fascinait les peuples slaves, comme en témoignent de nombreux contes anciens. Les slaves sont issus des peuples germaniques et baltes. On lui prêtait la faculté de se métamorphoser selon les circonstances et il jouait ainsi un rôle d'initiateur.

Chez les Hébreux, les loups étaient une manifestation concrète de la toute-puissance divine. Selon les textes bibliques, Dieu aurait créé les fauves qui peuplaient la terre dans le but de punir les hommes qui seraient coupables d'impiété.

Animal à la fois négatif et positif, médiateur en rapport direct avec l'au-delà, le loup a été aussi l'incarnation de la lumière en Chine, en Europe du Nord et en Grèce.

Symbole de la fonction guerrière chez les Indiens et les Indo-européens, mais aussi promoteur céleste de chefs, de dynasties et de peuples en Asie centrale, le loup a eu pour tâche de veiller sur la Création, à son «bon entretien» et, finalement, à son inévitable destruction lorsqu'elle devient caduque, contribuant ainsi à sa régénération périodique.

Le créateur des dynasties chinoise et mongole est le loup bleu céleste. Sa force et son ardeur au combat en font une allégorie que les peuples turcs perpétueront jusque dans l'histoire contemporaine.

Les peuples de la Prairie nord-américaine semblent avoir interprété de la même façon la signification symbolique de cet animal: «je suis le loup solitaire, je rôde en maints pays», dit un champ de guerre des Indiens de la Prairie.

La Chine connaît également un *loup céleste* (l'étoile Sirius) qui est le gardien du Palais Céleste (la Grande Ourse), comme terme d'une constellation céleste. Ce caractère polaire se retrouve dans l'attribution du loup au nord. On remarque toutefois que ce rôle de gardien fait place à l'aspect féroce de l'animal: ainsi, dans certaines régions du Japon, l'invoque-t-on comme protecteur contre les autres animaux sauvages.

Le loup a été perçu comme une créature démoniaque par le christianisme, qui a fait de cet animal-lumière le symbole de la débauche, de la méchanceté et de la force hostile à la foi du croyant.

Porteur de force et de mystère, le loup est un animal de pouvoir. Une complexité ambiguë le relie à l'homme qui, tout en le redoutant, l'observe avec émerveillement. Le symbolisme du loup est très riche: il représente la loyauté et la fidélité, car il vit en meute et il reste fidèle à sa compagne toute sa vie.[1]

[1] www.fr.wikipedia.org/wiki/Loup_dans_la_culture_européeenne

En ce qui suit, nous porterons une discussion sur les sens du mot *loup*, tel qu'il apparaît dans des locutions et des expressions figées, mais aussi en onomastique. Nous précisons que toutes les informations présentées dans cette étude ont été extraites des dictionnaires explicatifs, étymologiques, des dictionnaires des dictons et proverbes, tels qu'ils apparaissaient dans la bibliographie.

Le Petit Robert explique le mot *loup* comme «mammifère carnivore vivant à l'état sauvage en Scandinave, en Asie occidentale et au Canada, et qui ne diffère d'un grand chien que par son museau pointu, ses oreilles toujours droites et sa queue touffue pendante.»[2]

Du point de vue étymologique, on le considère comme provenant d'une racine indo-européenne **wluk^{w}o* «loup», les variantes *lukwos*, en grec *lukos*, en latine *lupus*, en Allemagne *Wolf*. Au grec *lukos* se rattache (1) *lukeion*, lieu-dit, (2) *lukiskos*, dérivés de *lukos* utilisés en grec comme nom propre d'homme et en bas latin sous la forme *lyciscus, -a* «chien loup», (3) *lukanthrôpia* «maladie consistant à se croire changée en loup» et *lukantrôpos* «personnes atteintes de ce maladie». Au latin *lupus*, forme sabine introduite dans le parler de Rome, se rattachent (1) le féminin *lupa* «louve» et «prostituée», d'où *lupanar* «maison de prostitution», (2) *lupinus* «herbe aux loups», (3) le latin moderne diminutive *lupulus* «houblon»; dès l'Antiquité, *lupus* désignait également un poisson de la Méditerranée particulièrement vorace; dès le Xe siècle, il est attesté en latin médiéval avec le sens d'«ulcère», «mal qui dévore comme un loup»[3].

Dans la botanique, on rencontre beaucoup d'espèces de plantes qui englobent le nom *loup*:

- *aconit tue-loup*, fortement toxique
- *face de loup*, nom vernaculaire de la buglosse des champs
- *gueule de loup*, nom vernaculaire du muflier
- *herbe de loup*, nom vernaculaire du lapin; aux graines amères et toxiques
- *myrtille de loup*, désignant l'airelle des marais
- *peigne de loup*, nom vernaculaire d'une espèce de cardères; jadis utilisée pour carder la laine.
- *pied-de-loup*, lycope, chanvre d'eau, marrube d'eau
- *piège-à-loup*, nom vernaculaire de la dionée attrape-mouche
- *queue de loup*, nom vernaculaire de la digitale pourpre, toxique
- *raisin de loup* désigne le fruit toxique de la morelle noire
- *vesse-de-loup*, espèce de champignon.

En zoologie, on rencontre les espèces:

- *chien-loup* «espèce de chien»
- *loup aboyeur / américain, loup de(s) prairies* «coyote»
- *loup au fenouil* «un poisson vorace de diverses espèces (anarrhique, brochet et bar notamment)»
- *loup-cervier, loup-ramage* «antérieurement, lynx»; «loup qui chasse le cerf»
- *loup des eaux douces* «nom vulgaire du Brechet»
- *loup doré* «chacal»
- *loup du Mexique* ou *loup rouge* «espèce de chien»
- *loup marin, loup de mer* «1. Marin qui possède beaucoup d'expérience, qui est endurci. Ce terme est généralement utilisé avec l'adjectif *vieux*; phoque. 2. Poisson osseux et carnivore. Cette espèce, vivant en Méditerranée et en Atlantique, est voisin des mérous; requin-renard commun; espèce de grand requin vivant dans les mers tempérées et tropicales»

[2] *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Paris, Editions Robert, 2008, p. 1483.
[3] Jacqueline Picoche, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Editions Robert, p. 329.

- *loup noir* «espèce de chien»
- *loup peint / tacheté* «lycaon»

En architecture, le *saut-de-loup* désigne: «1. escalier à double accès, destiné au franchissement de murs coupe-feu, murets ou obstacle de faible hauteur; 2. ouverture percée au ras du sol, afin d'éclairer un sous-sol par la lumière naturelle. 3. fossé creusé au bout d'une allée, à l'extrémité d'un parc ou d'un jardin, pour en défendre l'entrée sans borner la vue.»

En politique, le terme s'applique à une organisation ultranationaliste turque, les *Loups gris*. *Le loup-cervier*, terme politique, se dit figurément de ceux qui font métier de jouer à la hausse ou à la baisse sur les fonds publics, et en général de ceux qui spéculent sur les entreprises de l'Etat ou sur les besoins publics.

Comme terme historique, militaire, *le loup* désignait«une machine de guerre défensive contre les béliers».

Le loup est un des animaux qui ont figuré le plus anciennement sur les enseignes romaines. En numismatique, on retrouve *le loup* sur les médailles, désignant la ville de Rome ou quelque ville de la domination romaine. *Une tête de loup* est l'emblème de la ville d'Argos. *Le loup*, comme blason, se représente passant, courant ou ravissant. Comme terme historique militaire, *le loup* désigne «un genre d'épée à lame plate, de moyenne longueur». *Le loup* se dit aussi d'une espèce de verrou ou de crochet qui arrête le chien d'une arme à feu. *Le loup* est une pièce constitutive de la platine de sûreté.

Notamment au XXe siècle, dans le domaine de la politique, des affaires, du sport, du spectacle, *le (jeune) loup* est «politicien, homme d'affaires jeune et ambitieux qui, parfois, n'hésite pas à employer des moyens peu recommandables pour réussir».

Un *loup* est aussi «un demi-masque noir, couvrant le pourtour des yeux».

Un loup ou *tête-de-loup* est «un balai pourvu d'un long manche permettant, entre autres, d'atteindre les toiles d'araignée».

Comme terme de pêche, *le loup* désigne aussi «un filet de pêche maintenu par trois perches en angle».

En médecine, dans la pathologie, *le loup* représente «une lésion cutanée ulcéreuse; synonyme *lupus*». En chirurgie, *le loup* désignait «une espèce d'ulcère» (avoir des loups aux jambes».

En construction, *le loup* représente «une forte pince courbée avec laquelle on arrache les gros clous».

En métallurgie, *le loup (de fonte)* est une «masse minérale mal fondue qui risque de provoquer une obstruction».

En technologie, *le loup* représente le «pince pour arracher les clous».*Le dent de loup* représente «un gros clou avec lequel on fixe les poteaux d'une cloison» et «un morceau d'ivoire brute, attaché à un manche, dont les orfèvres se servent pour polir».

Dans l'industrie textile, *le loup* représente «un appareil à grosses dents métalliques servant à battre et briser la laine».

Comme terme de jeux, *le jeu du loup* «est figuré par des personnes ou par des pions sur un damier».

Comme terme argotique, *le loup* est employé avec le sens de «dette faite chez un marchand».

Par métaphore, (en général à propos de personnes, parfois à propos de choses), *le loup* désigne une «personne avide, brutale, cruelle, qui représente un danger», et, comme terme populaire, *le loup* se réfère à un «créancier».

En s'adressant à une personne, *mon pauvre loup*, on exprime l'affection.

Le loup est le nom vulgaire d'une espèce de perche.

Dans la croyance populaire, *le loup-garou* est une sorte de lutin dont l'existence était admise principalement par le peuple des environs de Blois. Les nourrices de ce pays menaçaient les enfants du *loup-garou*.

Le mot *loup* forme aussi des locutions diverses. Ainsi, on peut les classifier:

a) Locutions nominales

à force de crier au loup «à force de donner de fausses alertes, la véritable alerte devient inutile»

à pas de loup «silencieusement, en faisant attention à ne pas faire de bruit»

courage de loup «(ironiquement) se dit d'un homme armé qui attaque un homme sans défense»

cul-de-loup «endroit retiré»

de loup / de louve (loc. adj.) «qui évoque un loup»

dent de loup «arts décoratifs et technologie»

enfant loup «(par métonymie) fourrure de cet animal. (par métaphore) personne qui évoque un loup par son aspect extérieur, ses traits physiques»

entre chien et loup «à la tombée du jour»

froid de loup «froid très vif, rigoureux»

gueule(-)de(-)loup «tuyau coudé, posé sur le haut d'une cheminée»

jeune loup aux dents longues «désigne un arriviste, une personne prête à tout pour parvenir à ses fins»

loup de mer «argot d'artisans et de comédiens; défectuosité dans un travail»

loup de mer coton belle qualité «maillot de coton à rayures horizontales, bleu marine et blanches»

loup rouge «(par métonymie) représentation du loup, à valeur symbolique»

pas de loup «démarche silencieuse»

soleil des loups «de *lune*»

vieux loup de mer «homme endurci et expérimenté»

b) Locutions verbales

aller à la queue du loup, aller queue à queue comme les loups «(aller) à la queue leu leu, marcher l'un derrière l'autre»

avoir une faim de loup «avoir très faim»

avoir vu le loup «avoir affronté des dangers; être étonné, rester silencieux; avoir de l'expérience; (fam.) avoir perdu sa virginité»

courir un homme comme le loup gris «le poursuivre vivement, le traquer sans répit»

crier au loup «avertir d'un danger inexistant ou dont on a exagéré l'importance, ayant pour conséquence le risque de ne pas être écouté en cas de vrai danger»

danser le branle du loup «avoir peur et s'enfuir», «(vieilli) avoir des relations sexuelles»

dévorer, manger comme un loup «dévorer, manger avec avidité»

être comme les loups «(vieilli) ne voir jamais son père (à propos d'un bâtard)»

être connu comme le loup blanc «être célèbre, populaire, connu»

être décrié comme le loup blanc «avoir une forte mauvaise réputation»

faire entrer le loup dans la bergerie / enfermer le loup dans la bergerie / donner la brebis à garder au loup «laisser entrer une personne ou un élément dangereux»

faire noir comme dans la gueule du loup «faire très noir»

faire un loup «rater une pièce»; terme argotique des comédiens «faute commise par les acteurs qui laissent la scène vide»

hurler avec les loups «être cruel, injuste, pour ne pas déplaire à d'autres, par bassesses, par conformisme, »

il a vu le loup «se dit d'un homme qui enroué»

la faim chasse / fait sortir le loup du bois. «la nécessité oblige à se montrer»

prendre, tenir le loup par les oreilles «(vieux) se trouver dans une situation critique; être prêt à s'emparer d'un malfaiteur, à écarter un danger»

s'enrhumer, être enrhumé comme un loup «(vieilli) être fort enrhumé»

savoir la patenôtre du loup «connaître certaines paroles magiques auxquelles on attribuait la vertu de mettre les loups en fuite»

se fourrer, se jeter dans la gueule du loup «se livrer (soi-même) sur un plateau d'argent à l'ennemi, au danger dont on est menacé»

se jeter / se mettre / tomber dans la gueule du loup «s'exposer imprudemment au danger»

tenir le loup par les oreilles «être dans une situation périlleuse»

venir entre chien et leu = queue le(u) leu (à la)* «à la voracité, la rapacité, la cruauté du loup, appliquées au comportement de l'homme»

v*ivre comme un loup, vivre en loup* «vivre en sauvage, à l'écart»

c) Comme expressionsproverbiales, les dictionnaires en enregistrent une multitude[4]:

A chair de loup, dent / sauce de chien.

A petite occasion prend le loup le mouton (sous n'importe quel prétexte).

Avec les loups, on apprend à hurler.

Berger qui vante le loup, n'aime pas les moutons.

Bien sot est le mouton qui se confesse au loup.

Brebis comptées, le loup les mange.

Ce que le loup fait à la louve plaît.

Ce sont les agnèles de la Ferté, dont il ne faut que deux pour étrangler un loup.

Celui qui observe les défenses religieuses avec un cœur léger et sans conviction, ressemble à un loup qui se livrerait au jeûne.

Celui qui va avec les loups, apprend à hurler.

D'un côté un loup nous menace, de l'autre le chien.

Dans le troupeau uni, le loup n'est pas à craindre.

En fuyant le loup, il a rencontré la louve.

Il faut hurler avec les loups, si l'on veut courir avec eux.

Il n'y a point de traité entre le lion et l'homme, et le loup et l'agneau ne vivent pas en concorde.

Il ne fait pas mettre le loup berger.

L'héritage du chacal revient au loup.

L'homme est un loup pour l'homme.

La faim pousse le loup dans le village.

La femme est pour l'homme une déesse ou une louve.

La lune est à l'abri des loups.

La mort des loups, c'est la santé des brebis.

La vie du loup est la mort du mouton.

Le chien qui tue les loups, les loups finissent par le manger.

[4] Cf. *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Editions Larousse, 2016.

Le deuil du loup est la fête du renard.
Le loup apprivoisé rêve toujours de la forêt.
Le loup attaque de la dent et le taureau de la corne.
Le loup change de poil, mais garde sa gueule.
Le loup cherche le brouillard.
Le loup désapprouve le piège, mais non pas lui-même.
Le loup devenu vieux est la risée des chiens.
Le loup mourra dans sa peau.
Le loup ne craint pas le chien de berger, mais son collier à clous.
Le loup perd les dents, mais non pas la mémoire.
Le loup peut changer de peau, il ne changera pas de caractère.
Le loup qui se fait vieux ne change pas de poil.
Le mouton isolé est en danger du loup.
Le parrain du loup doit avoir un chien sous son manteau.
Le temps n'est pas un loup, il ne fuira pas dans les bois.
Le veau qui devance la vache est dévoré par le loup.
Les chiens, qui se battent entre eux, s'unissent contre le loup.
Les loups du vent hurlent à ma porte.
Les loups ne se mangent pas entre eux.
Lorsque le loup devient vieux, les corbeaux le chevauchent.
Loup trouve toujours des raisons pour étrangler les moutons.
Nourris un louveteau, il te dévorera.
Nourrissez le loup pendant l'hiver, il vous dévorera au printemps.
On accuse le loup, coupable ou non.
Où le loup trouve un agneau, il y en cherche un nouveau.
Pendant que le prédicateur prêchait l'évangile au loup, celui-ci songeait au petit agneau.
Quand hurle le loup, il lève la tête vers les cieux.
Quand le ciel s'assombrit, le loup se réjouit.
Quand le loup enseigne aux oies leurs prières, il les croque pour ses honoraires.
Quand le loup est pris, tous les chiens lui lardent les fesses.
Quand le loup vous poursuit, on appelle l'ours «bon oncle».
Quand on parle du loup, on en voit la queue.
Qui a le loup pour mari, jette souvent la vue sur le bois.
Si on savait où le loup passe, on irait l'attendre au trou.
Si tu vois un loup lécher un agneau, dis-toi que c'est un mauvais présage.
Sur le chien qui n'aboie pas, le loup se jette.
Tandis que le loup chie, la brebis s'enfuit.
Tu attraperas le renard avec de l'astuce, et le loup avec du courage.
Un loup ne dit pas de mal d'un autre loup.
Un loup reste un loup, même s'il n'a pas mangé tes moutons.
Un renard se moque de sept loups.

La forme *loupe* se rencontre dans l'expression *à la loupe* avec le sens «de manière précise, espionner, surveiller». On le retrouve aussi, en zoologie, avec le sens «extravasation de matière nacrée à l'intérieur de la coquille des huitres perlières. En technologie, *la loupe* représente «une masse de fer fondu et pétrie sous le marteau; objet avec un verre convexe des deux côtés

permettant de grossir les éléments; il se dit aussi des briques et carreaux des vieux fourneaux qui ont servi à la fonte de l'or et de l'argent».

La forme *louve* désigne «la femelle du loup» et par métonymie, «une statue représentant la louve romaine». Par métaphore, *la louve* fait référence à «une personne dont l'aspect extérieur semble sauvage, féroce».

Comme terme de marine, on l'enregistre comme synonyme de *loup*. Toujours en marine, le mot désigne «un verveux ayant plusieurs ouvertures».

En technologie, *la louve* est «un instrument servant à soulever les pierres de construction».

En zoologie, rarement, le terme se réfère à la femelle du loup-cervier.

Dans l'argot, *la louve* désigne «une femme débauchée, prostituée».

En onomastique, on remarque une richesse des noms de lieux formés à partir du nom *loup* (fait qui traduit son importance dans l'Ancienne France) enregistrés dans les dictionnaires de spécialité:

- communes: *Canteloup* (Manche), *Canteleu* (Seine-Maritime, Haute-Normandie), *Chanteloup* (Ille-et-Vilaine), *Fontenai-les-Louvets* (Orne), *Fontaine-la-Louvet* (Eure), *La Colle-sur-Loup* (Alpes-Maritimes), *Villeneuve-Loubet* (La Colle-sur-Loup), *La Ferté-Loupière* (Yonne), *Laloubère* (Hautes-Pyrénées), *Le Bar-sur- Loup* (Alpes-Maritimes), *Loubaresse* (Ardèche, Cantal), *Loubeyrat* (Puy-de-Dôme), *Loupe* (Gironde), *La Loupe* (Eure-et-Loir), *Loupiac* (Mèze), *Loupian* (Hérault), *Loupmon* (Meuse), *Le Louverot* (Jura), *Louviers* (Eure), *Louprie* (Limousin), *Loupy, Louppy* (Meuse, Moselle), *Louvignies-Quesnoy* (Nord), *Louvigny* (Calvados, Moselle, Pyrénées-Atlantiques, Sarthe), *Luthenay-Uxeloup* (Nièvre), *Pisseleu* (Oise), *Pisseloup* (Haute-Marne), *Saint-Leu-la-Forêt* (Val-d'Oise), *Sainte-Flaive-des-Loups* (Vendee), *Tourette-sur-Loup* (Alpes-Maritimes), *Védrines-Saint-Loup* (Cantal), *Wolfersdorf, Wolfgantzen* (Haut-Rhin), *Wolfischeim, Wolfskirchen* (Bas Rhin) – en alsacien, *wolf* signifie *loup*;

- lieux dits: *Bouteloup* (Cantal), *Cagallops* (Pyrénées-Orientales), *Cagoloup* (Tarn), *Cagueloup* (Haute-Garonne), *Cantallops* (Pyrénées-Orientales), *Chêne-du-loup* (Calvados, Vendée, Loiret), *Creux-du-loup* (Cantal, Puy-de-Dôme, Loire), *Croix de Mauloup* (Haute-Vienne), *Cul de loup* (Manche), *Écorche loup* (Ain), *Font del llop*(Pyrénées-Orientales), *Font au loup* (Haute-Vienne), *Fontloup* (Creuse), *Fosse aux loups* (Calvados, Cher, Ille-et-Vilaine, Indre, Loir-et-Cher), *(Le) Garou* (Tarn), *Goutte au loup* (Indre), *Gratte-Louve* (Haute-Garonne), *Gratteloup* (Nièvre), *Heurteloup* (Yvelines), *Jap(p)eloup* (Creuse, Haute-Vienne), *Laloube* (Dordogne), *Loup pendu* (Calvados, Ille-et-Vilaine, Lot), *Maison du loup* (Dordogne), *Mauloup* (Haute-Vienne), *Parc au loup* (Oise), *Le Pas-du-Loup* (Puy-de-Dôme), *Pisseloup* (Allier, Indre, Loiret, Lot, Orne, Haute-Marne, Nièvre, Haute-Savoie, Seine-et-Marne, Haute-Vienne), *Pont du loup* (Haute-Vienne), *Puits du loup* (Côte-d'Or), *Retourne-loup* (Marne), *La Vallee-aux-Loups* (Hauts-de-Seine);

- cours d'eaux: *Le Loup* (Alpes-Maritimes).

En anthroponymie, *Loup* est un prénom masculin qui représente le latin *Lupus*, surnom formé sur le nom commun *lupus*, à l'origine du français *loup*. Ce nom a été employé comme nom de baptême à partir de la fin du Ve siècle, popularisé par l'évêque de Troyes. Le prénom a été relativement fréquent jusqu'au Xe siècle. Présent encore au XIVe siècle, y compris au féminin dans le sud de la France, il a été délaissé avant le XVIe siècle. Au XXe siècle, le prénom était rarissime, comme le composé *Jean-Loup*.[5] Morlet enregistre le prénom et le sobriquet d'après le nom de l'animal, en s'appliquant à un homme cruel, brutal. Elle enregistre aussi les

[5] Chantal Tanet, Tristan Hordé, *Dictionnaire des prénoms*, Paris, Editions Larousse, 2000, p. 286-287.

dérivés: *Leloup, Louvet, Louvel, Louveau*, les diminutifs *Louveton, Louvetot, Louvat, Loubat, Loubet, Loubette, Loupin, Loupot, Loupart, Loupt.*[6]

Dauzat enregistre, à côté de tous les autres mentionnés, les formes régionales *Leu, Leleu, Louvion, Louviot, Louvetot*.[7]

En ce qui concerne ce mot, on peut dire qu'il est d'une extrême richesse en locutions, ce qui corresponde à la place très importante du *loup* dans les folklores d'Europe et à la valeur symbolique de cet animal. On peut aussi remarquer qu'en toponymie et anthroponymie il est aussi assez productif.

BIBLIOGRAPHY

Barré, Louis, Landois, M. Narcisse, *Complètement du Dictionnaire de l'Académie Française*, Bruxelles, 1839 (édition en ligne)

Dictionnaire de l'Académie française, Paris, 1835 (édition en ligne)

Brachet, August, *Dictionnaire Etymologique de la langue française*, Paris, 1872 (édition en ligne)

Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2008, Paris, Editions Robert, 2007

Maloux, M., *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, Paris, Edition Larousse, 1994

Montreynaud, Florence, Pierron, Agnès, Suzzoni, François, *Dictionnaire de proverbes et dictons*, Paris, Editions Robert, 2006

Picoche, Jacqueline, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Editions Robert, 2006

Rat, Maurice, *Dictionnaire des locutions françaises*, Paris, Editions Larousse, 1957

Trésor de la langue française informatisée, (version électronique du *Trésor de la Langue Française*, dictionnaire de référence du XIXe et XXe siècle)

www.linternaute.com

www.gallica.bnf.fr

www.wikipedia.fr

www.fr.wikipedia.org/wiki/Loup_dans_la_culture_européeenne

[6] Marie-Thérèse Morlet, *Dictionnaire étymologique des noms de famille*, Paris, Edition Perrin, 2001, p. 639.
[7] Albert Dauzat, *Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France*, Paris, Editions Larousse, p. 398.

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

MARQUEURS D'APPROXIMATION DANS LE DISCOURS DE SPECIALITE

Sonia Berbinski
Assoc. Prof., PhD, University of Bucharest

Abstact : With clarity and conciseness as its main features, the specialized discourse, in general, and the economic-financial discourse in particular, tries to avoid, as much as possible, imprecision and ambiguity. When approximation is however used in this type of discourse, it has well-established roles to play: above all, it signals intervals of variables related to a unit of measurement or a financial index which involves reaching a lower or a higher target. We assume that approximation markers are more frequent in popularization texts from this field (journalistic language dealing with finances, economic-financial comments, discussion forums on economic-financial topics) and less frequent in legal texts or specialized texts (research papers or monographies).

key-words : specialized discourse, approximation, approximation markers, imprecision, ambiguity

1. Un langage en quête de précision

Le langage[1] économico-financier nous apparaît comme un sous-domaine du discours de spécialité économique qui recouvre divers autres aspects comme celui du langage des échanges commerciaux, de l'environnement, des contrats, de la micro-et macro-économie, de la négociation économique et bancaire, etc. Ce sous-types de langages ne sont pas isolés des autres domaines de la connaissance, car ils peuvent se retrouver à l'intérieur d'autres domaines pour en caractériser certains aspects. On retrouve une bonne partie de terminologie financière dans la présentation du domaine de l'environnement, dans le discours juridique, s'il s'agit du droit administratif, par exemple, mais aussi dans la langue courante, même s'il s'agit d'un forme vulgarisée.

En le considérant comme un discours qui suit en grande partie la structure du discours général, le discours économico-financier se soumettra aux mêmes lois de construction. S'il est possible de parler d'une terminologie propre dans le sens d'usage spécialisé, on ne parlera pas vraiment d'une linguistique (morphosyntaxe, énonciation, sémantique, pragmatique) radicalement différente de celle de l'usage commun. Ce qui est pourtant caractéristique, c'est la simplification au niveau du lexique (ayant tendance à une super-spécification lexicale, afin d'éviter tout ambiguïté sémantico-lexicale), au niveau de la morphologie et de la syntaxe (réductions de l'emploi des modes et des temps verbaux, manifestant une préférence pour le présent, passé composé et futur ; le mode principal d'utilisation est l'indicatif et moins fréquemment le conditionnel et le subjonctif ; préférence pour la voix passive). La phrase est adaptée au type de discours (explicatif, descriptif, justificatif, argumentatif, etc.). Le débrayage de la phrase par le dérobement de la personne derrière un *on* ou un *nous d'auteur* (P. Archad 1993 : 101 ; Ihle Schmidt 1983 : 22), l'absence presque totale des marques de

[1] Nous comprenons le terme « langage » dans le sens de Gérard Cornu ([3]2005) comme étant une composante de la langue. Le langage spécialisé « ne s'oppose pas à la langue française ; il la met en œuvre ; il en est l'exercice » (2005 : 316). Il ne s'agit pas, par conséquent, d'une langue qui fonctionne en parallèle à la langue commune, mais d'une manière de d'utiliser une terminologie et d'une phraséologie spécifique à un domaine en se servant dans la production des éléments constitutifs de la langue générale. On attribue des sens spécialisés à des termes utilisés aussi en langue naturelle, en vertu du fait que « dans la langue commune, certains langages sont précisément et nécessairement communs à toutes les disciplines, à toutes les sciences, à toutes les techniques (..) » (ibid., p. 317).

subjectivité, l'affaiblissement des modalités axiologiques ont pour rôle d'« éviter l'ambiguïté et à chercher la monosémie, la concision et l'économie linguistique » (Ihle Schmidt 1983 : 22-24).

En tant que lieu de la clarté et de la concision, le discours de spécialité, en l'occurrence le texte économico-financier, essaie d'éviter, autant que possible, l'imprécis et le flou. Lorsque l'approximation se fait voir dans ce type de discours, alors elle a des rôle bien établis, marquant surtout des intervalles de variables qui tournent autour d'une unité de mesure, d'un indice financier supposant une limite à atteindre en plus ou en moins.

Nous faisons l'hypothèse que les marques de l'approximation sont plus fréquentes dans les textes de vulgarisation de ce domaine (la presse généraliste intégrant des pages concernant le domaine économique et financier, commentaires économico-financiers, forums de discussion sur des sujets dans ce domaine) et moins fréquents dans les textes de lois, dans des livres de spécialité – économie/finances.

Notre article se propose de jeter un bref coup d'œil sur la définition de l'approximation au niveau du langage général, d'identifier quelques types de marqueurs d'approximation repérés dans le discours de spécialité (à savoir économico-financier) et de suivre le comportement du déclencheur d'approximation « à peu près » dans sa valeur d'arrondisseur numérique.

2. L'approximation – lieu des « à peu près » dans la langue et dans le discours

Phénomène linguistique de frontière, l'approximation recouvre tout ce qui se rapproche de l'égalité sans en atteindre le seuil ou la limite inférieure ou supérieure, tout ce qui tend vers l'identique sans s'identifier à la valeur de référence de ce processus de construction du sens, tout ce qui aspire aux valeurs du 'justement comme ça', du 'touché' ou de toute limite spatio-temporelle, sans jamais parvenir à satisfaire les conditions de la détermination exacte de l'unité conceptuelle qu'elle prend dans sa portée.

Définie comme « objectivation inachevée, mais (…) objectivation prudente, féconde, vraiment rationnelle puisqu'elle est à la fois consciente de son insuffisance et de son progrès »[2] par Gaston Bachelard, l'approximation est, à côté du flou, un aspect du vague défini à son tour comme « une forme d'indétermination due à une extension imprécise (…) de telle sorte que la valeur de vérité [des objets pris dans sa portée] se situe dans un continuum qui va du vrai au faux » (R. Martin, 1987a : 25). Mais, si pour les unités floues, l'imprécis agit sur le « contenu sémantique des prédicats eux-mêmes » (R. Martin, 1987b :169), pour les usages approximatifs des prédicats on a affaire à divers découpages opérés par la langue dans le « continuum de la réalité » (ibid.), autrement dit, aux diverses interprétations qu'une unité de langue peut avoir en fonction du cotexte et du contexte (linguistique et extralinguistique) dans lequel cet item fonctionne.

La première représentation mentale que nous nous faisons quand nous parlons de l'approximation, en tant qu'usagers de la langue et non en tant que scientifiques ou logiciens, est celle d'une insuffisance, d'une imprécision ou d'une inexactitude dans les domaines du mesurable : mathématiques, sciences (physique, chimie) qui font des notions de dimension et poids un objet de leur calcul. C'est d'ailleurs le premier sens que les lexicographes retiennent pour définir l'approximation : « calcul pour lequel on approche d'une grandeur réelle ; détermination approchée » (P. Robert, 2010 : 124, **Approximation**) où « grandeur réelle » représenterait la limite calculable ou la norme à atteindre. De cette façon, il est plus facile de calculer le coefficient d'approximation.

[2] Gaston Bachelard, *Essai sur la connaissance approchée*, 1928.

La seconde catégorie d'imperfections dans les connaissances concerne toutes les formes d'imprécis dont on se sert pour décrire le monde, que ce soit dans la manière dans laquelle on exprime les idées (choix linguistique et extralinguistique) ou bien dans la modalité de représentation de tout ce qui nous entoure.

Apparaissant à la fois « imprécis et incertain » (Bouchon-Meunier 1993 : 3), le monde réel est descriptible en termes « d'appartenance partielle à une classe[3] de catégorie aux limites mal définies, de gradualité dans le passage d'une situation à une autre […] admettant des situations intermédiaires entre tout et rien » (ibid., p. 5).

L'imprécis prend la gradation pour mécanisme fondamental de manifestation et impose la notion de limite à atteindre, de norme à observer, de référent à identifier et à s'identifier. Par conséquent, les effets de l'imprécis se retrouvent à plusieurs niveaux de description du monde :

- Dans les notions naturellement vagues, à frontières indéterminables : [1] *chose, truc, problème, affaire,* etc.
- Dans la classification des éléments lorsque leur caractérisation n'est pas clairement définie : [2] La *roussette est* ***une sorte de chauve-souris*** *aux dimensions extravagantes.*
- Dans les quantificateurs flous marquant l'indétermination qualitative et quantitative : [3] *en général, dans la plupart des cas, le plus souvent*, etc.
- Dans les notions « mal définies » (ibid., p.7) : [4] *grande surprise, adulte, vieux*…On peut se poser des questions, par exemple, sur les limites à partir ou en dehors desquelles une surprise peut être grande ou petite ; à partir de quel âge on est vieux… ;
- Dans l'appréciation des mesures, des valeurs : [5] *entre 10 et 15 mètres, une trentaine d'années, 90 kilos environ*… marquant des approximations quantitatives et qualitatives. Soumises à la gradation, ces estimations admettent un passage progressif d'une valeur à une autre.
- Dans les notions polarisables, faisant intervenir des situations intermédiaires entre les deux pôles : [6] *presque certain, à peu près libre* ;
- Dans les erreurs d'estimation quantitative ou qualitative : [7] *20 infractions et 50% des cas résolus*. L'erreur consiste dans la mise ensemble de deux mesures de niveau inégal (un nombre fixe et un pourcentage) ;
- Dans les situations dont « la validité n'est pas absolue : [8] *90% des cas* » (ibid., p. 4) ;
- Dans des situations « soumises à des incertitudes » (idem), justifiables au niveau logique par la théorie des possibilités (Zadeh 1978) : [9] *très/peu/plus ou moins probable, très/peu vrai,* etc.

Toutes ces catégories d'imperfections explicables par l'intermédiaire des théories des sous-ensembles flous et les théories probabilistes peuvent se trouver à la base des projections logico-sémantiques des éléments du langage, ce qui permettrait une certaine réduction de l'écart entre la logique classique et la logique du langage.

La logique floue peut expliciter les imperfections apparaissant dans le langage naturel en termes d'écart par rapport à une valeur/grandeur tenue pour norme de référence, ou en termes d'appartenance d'un élément à une classe plus ou moins floue. Les valeurs de l'imprécis se situeront dans un intervalle variable à l'intérieur duquel s'organisent graduellement les termes flous pour marquer divers degrés d'écart par rapport à un

[3] Concept sur lequel L.A.Zadeh (1965,1978) construit la logique des sous-ensembles flous et la théorie des possibilités.

point/ensemble de référence ([10] *Il a parcouru presque 10 km*), ou bien un degré variable d'appartenance à une classe ([11] *Cette étude est presqu'un livre*).

Le langage économico-financier réduit beaucoup cette diversité d'expression de l'imprécis, favorisant notamment l'approximation quantitative, surtout la quantification chiffrée. Or, le chiffre en soi n'a pas la qualité d'être approximatif. Il est pris en charge par des éléments de son contexte linguistique (connecteurs discursifs, opérateurs sémantiques) pour relativiser les unités exprimant apparemment la précision.

3. Corpus

Dans le choix de notre corpus, nous avons pris en considération d'une part la sélection des textes appartenant au domaine économico-financier et, d'autre part, l'identification de certains approximateurs, surtout ceux de nature prépositionnelle ou adverbiale.

Les textes constitutifs du corpus ont une source de production différente :

Textes officiels : lois, règlementations, arrêts, décisions, etc.[4]

Textes scientifiques : articles, traités, manuels (J. B. Say, *Traité d'économie politique,* Institut Coppet, 2011)

Textes de presse de vulgarisation (pages économico-financières : *Le Monde, Le Point, L'Express*, http : //lekiosque.finances.gouv.fr, etc.)

La dépouille automatique que nous avons entreprise a visé l'identification des opérateurs d'approximation *à peu près, presque, autour de, près de, au-delà de, environ*, en vue de mesurer leur fréquence, ainsi que le comportement discursif du marqueur *à peu près*.

Les résultats ont confirmé dans la plupart des cas notre hypothèse de départ. On peut constater une très faible fréquence, sinon absence absolue des approximateurs dans les textes officiels, phénomène justifié par la nécessité de clarté et de précision des textes législatifs.

Ainsi, dans le corpus formé par le *Programme de Stabilité 2017-2020* élaboré par le gouvernement de la France, les arrondisseurs **à peu près** et **presque** ont une fréquence 0%, **environ** connaît dix occurrences, **au-delà de** et **près de** apparaissent neuf fois. Par contre, dans un texte plus spécialisé, le *Rapport économique, social et financier, 2015,* on remarque par l'absence totale des marques de l'approximation, mettent ainsi en évidence l'exactitude de l'information économico-financière. Le même phénomène caractérise les arrêts consultés sur le Portail du Ministère de l'Economie, des Finances, de l'Action et des comptes publics.

Dans les textes scientifiques ou didactiques la distribution des arrondisseurs est variable, se détachant pourtant l'opérateur **presque**, utilisé comme modifieur d'éléments ayant une liaison directe avec le domaine économico-financier (chiffres, mesures, contrats, etc.) mais, le plus souvent, comme marqueur d'approximation dans le discours général. Ainsi, dans le *Traité d'économie politique* (*supra*) on a repéré :

- **Presque** – 118 occurrences (dans un livre de 393 pages)
- **Environ** -18 occurrences
- **A peu près** – 34 occurrences
- **Au-delà de** – 43 occurrences
- **Près de** – 14 occurrences
- **Aux environ de** – 2 occurrences

[4] *Programme de Stabilité 2017-2020, Rapport économique, social et financier, 2015, documents CERFA*, Le portail du Ministère de l'Economie, des Finances, de l'Action et des comptes publiques : *Arrêté du 29 mars 2017 modifiant l'arrêté du 25 mai 2016 fixant la liste des impôts, taxes, contributions ou cotisations sociales donnant lieu à la délivrance de certificats pour l'attribution de marchés publics et de contrats de concession ; DIRECTIVE 2014/23/UE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 26 février 2014sur l'attribution de contrats de concession*

Etant plutôt un ouvrage de vulgarisation du savoir dans le domaine économique et financier, le traité se sert davantage des éléments de la langue générale pour pouvoir mieux expliquer les concepts très spécifiques, afin d'éclairer la terminologie pour un public plus diversifié.

Dans la presse économique et financière, ces opérateurs sont assez fréquents, se combinant surtout avec des chiffres désignant les pourcentages, mais aussi des chiffres entiers. Leur interprétation dans le contexte dépend de l'environnement linguistique. Les sélections faites seront dans le champ des unités qui se rapportent à l'inégalité, à la ressemblance, à l'insatisfaction d'une limite (qui est tenue pour référence ou étalon dans une structure numérique). Cet « environnement des termes » a rapport tant au « langage général », non-spécialisé, qu'au langage spécifique aux domaines analysés. Cet usage du langage résulte de la spécification dans l'environnement linguistique, sans pour autant considérer que tout ce qui figure dans ce type de discours est de la terminologie pure.

L'expression de l'imprécis, de l'indétermination, de l'appartenance et de la ressemblance dans la presse économique et financière est marquée par des approximateurs réalisant diverses valeurs sémantico-discursives :

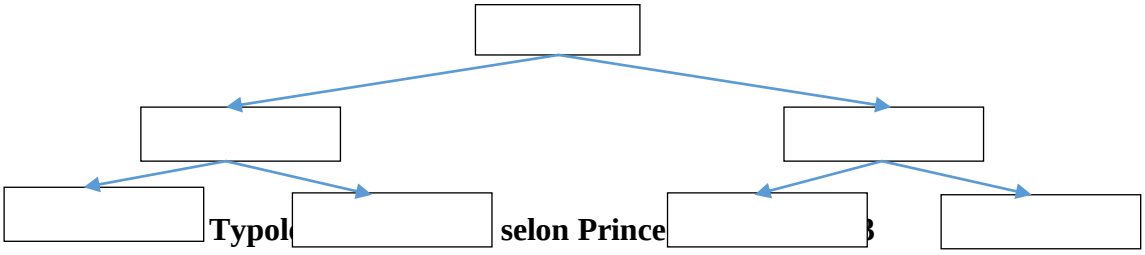
- des arrondisseurs : *autour de, environ, circa, aux alentours, à peu près, approximativement, environ, dans les, vers, autour de, plus ou moins, peu ou prou, aux alentours de, aux environs de, presque, en gros, grosso modo, grossièrement, quasi, quasiment etc.*
- des limitateurs (Adler&Asnes)/extenseurs : *avant le…, pas tout à fait, jusqu'à, au-delà* ; *pas loin de, un peu plus, au-dessus de, au-dessous de, entre…et, etc.*
- des écarteurs/dilatateur : *près de, proche de, approchant, plutôt, à partir, depuis*….etc.

Le critère permettant cette première classification est représenté par la manière dans laquelle ces marqueurs se rapportent à la limite à atteindre (en plus ou en moins). Leur mouvement peut adhérer à la limite sans jamais l'atteindre (les écarteurs/dilatateurs), peuvent situer l'élément modifié juste avant la limite ou immédiatement après cet élément de référence (les limitateurs/extenseurs) ou encore peuvent pivoter autour de la limite.

4. Opérateurs sémantico-discursifs d'approximation

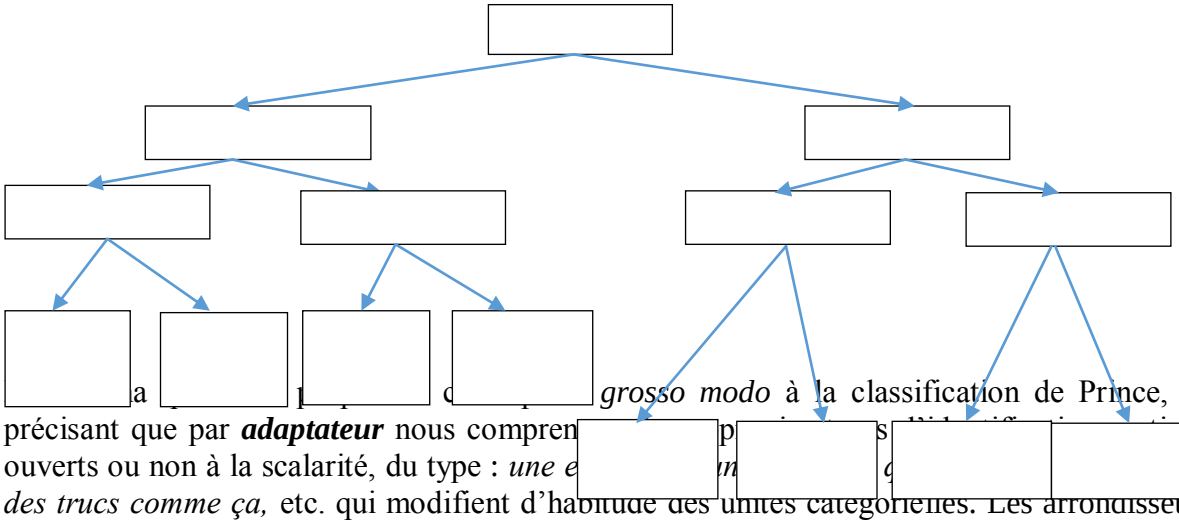
Les résultats de la logique floue ont été récupérés par **les linguistes** qui ont intégré les opérateurs flous à la catégorie des instruments d'approximation qu'on a dénommée hedge (Lakoff, 1972/1973, Prince &al 1982), enclosures dans la terminologie de G. Kleiber&Riegel (1978), ou *busches* (Caffi 1999). Ces instruments discursifs produisent par leur activité discursive diverses déformations du sens par approximation quantitative ou qualitative ou bien par une modalisation à effet d'atténuation, favorisant également des glissements *des unités désignatives* vers les unités évaluatives. Il s'agit de certains modalisateurs, quantificateurs flous capables d'opérer, dans le propos du locuteur, certaines modulations et de mettre explicitement en évidence la fluctuation de la vérité.

Une classification synthétique des hedges (Lakoff 1972) ou enclosures (Kleiber-Riegel 1978) a été entreprise dans l'ouvrage de Prince, Bosk, Frader (1982) et reprise dans Mihatsch (2010, 2009). Les valeurs de cet opérateur d'approximation sont synthétisées dans le schéma ci-dessous, emprunté à Pince & alli (1982) :



Typol selon Prince

Ce schéma peut être affiné en prenant en considération la vocation à la gradation des éléments modifiés par les approximateurs. Ainsi, transposé en terminologie française, le schéma devient :



a *grosso modo* à la classification de Prince, en précisant que par ***adaptateur*** nous compren le ouverts ou non à la scalarité, du type : *une e a, des trucs comme ça,* etc. qui modifient d'habitude des unités catégorielles. Les arrondisseurs sont des modifieurs quantitatifs ou qualitatifs (avec une prédilection vers les premiers) qui marquent une estimation en plus ou en moins d'une valeur, d'un nombre, d'une situation (r)approchés d'une limite ou un point de référence. Ce type de marqueurs couvre en général des zones et des intervalles (numériques ou non) (Mihatsch 2010), organisant le contenu modifié selon une échelle évaluative (les arrondisseurs scalaires : *près de, proche de, plus ou moins, à peu près, approximativement, vers*, etc.) ou selon le positionnement des éléments modifiés par rapport à un point de référence (les arrondisseurs non-scalaires qui pivotent autour d'un axe de référence ou alternent entre deux entités : *environ, aux environs de, autour de, aux alentours de, entre…et, de…à*, etc.).

Les enclosures du type inférentiel entrent sous l'incidence de l'activité interlocutive. Les inférentiels *épistémiques* peuvent modaliser un énoncé *en évaluant* le degré d'adéquation véritative de l'élément pris en charge à la situation du discours (*je sais pas, probablement, tant soit peu*, etc.) ou *en atténuant* un jugement. Les flousifiants inférentiels *attributeurs* « affaiblissent la force illocutoire d'un énoncé en attribuant l'information à une source extérieurs » (Mihatsch 2010 : 126), en se servant de moyens typographiques (guillemets, italiques), sémiologiques (gestes marquant les guillemets : le mouvement répété en pliant simultanément les deux doigts des deux mains) et des moyens linguistiques (le conditionnel d'emprunt, locutions conjonctives, adverbiale, prépositionnelles : *on dit, comme qui dirait, selon X*, etc.).

La double paternité – logique et linguistique – des opérateurs d'approximation permet l'explication de ce phénomène comme étant le résultat d'un parcours dynamique de construction/reconstruction du sens d'une unité de discours dans les conditions où les connaissances sur le domaine de référence ne sont pas suffisantes.

L'approximation suit un processus généralement graduable qui vise à établir une distance spatio-temporelle, un écart quantitatif ou qualitatif, le degré de précision existant entre un point de référence ou une norme, un prototype, une limite préétablie et l'opérateur qui déclenche l'imprécis, l'inexactitude, l'indécidable et l'insatisfaisant.

5. *A peu près* – entre l'approximation quantitative et non-quantitative

En tant qu'opérateur « non monotone ou non bornée » (Adler/Asnes, 2008 : 1891), c'est-à-dire qui organise le contenu modifié des deux côtés de la limite référentielle (quantitative ou qualitative) à atteindre, *à peu près* établit une relation fonctionnelle sur une échelle entre une unité syncatégorématique[5] en quête de complétude sémantico-discursive et une unité étalon.

C'est un opérateur arrondissant, en général majorant, et dans un mouvement continu de projection vectorielle sur un axe de référence qui met en fonction le mécanisme de production de l'approximation. Le point de référence ou la norme auquel/à laquelle adhère cet opérateur dans son parcours de réalisation de l'opération d'approximation est équivalent(e) d'une part à une dimension finie, à une durée finie, mesure finie, quantité précise (X temps/distance/poids/quantité/qualité), et, d'autre part, à une propriété identique (même, égal, équivalent, identique, complet, entier…) ou bien une notion prototypique (ou épistémique, certaine).

A peu près suit deux directions fonctionnelles discursivement en tant qu'opérateur d'approximation : **arrondisseur** et **modalisateur** (épistémique, évidentiel) qui auront comme résultat **une approximation phrastique**, établie au niveau des unités lexicales (référentielles ou prédicatives) et **une approximation énonciative**, portant sur l'énoncé et sur l'énonciation, dépendante de l'activité interlocutive. Dans le langage économico-financier il emprunte surtout le rôle d'arrondisseur.

5.1 A peu près – opérateur d'arrondissement

Se réclamant de la logique du langage qui emprunte certains traits à la logique flou *à peu près* se définit à un premier niveau comme un opérateur sémantico-logique, capable de flousifier un ensemble T de termes, en les plaçant dans une zone de l'imprécis, de l'incertain et de l'indécis. Il modifie quantitativement et qualitativement l'unité prise dans sa portée, en marquant le degré de satisfaction ou d'insatisfaction de la limite inhérente dans l'unité modifiée.

Linguistiquement, il est un opérateur sémantico-discursif dont la valeur première est celle d'un arrondisseur, prenant d'habitude dans sa portée des quantitatifs numériques et non-numériques ou des unités de discours représentant des notions qui impliquent sémantiquement l'idée de limite à atteindre. Il opère un arrondissement « à la fois par défaut (vers le bas) et par excès (vers le haut) » (Adler&Asnes 2008 : 5).

Par rapport à ses synonymes (arrondisseurs) les plus proches *autour de, aux alentours de, environ, aux environs de*, l'opérateur **à peu près** emprunte à l'un des éléments qui le

[5] Les opérateurs sont, selon Desclès qui suit Frege (1879, 1883, 1893), « des unités « non saturées », « incomplètes » (…) des syncatégorèmes qui expriment des fonctions » (2009 :77). Le rôle d'un opérateur, « en soi incomplet » (ibid) est de déclencher le processus opératoire qui serait capable de construire « dynamiquement des résultats à partir de la succession des opérandes » (ibid, p. 78). Dans le cadre de l'opération d'approximation, les opérateurs d'approximation (arrondisseurs, enclosures, atténuateurs) se doivent de mettre ensemble un avant (un prérequis supposé former la valeur de référence, la norme/limite à atteindre) et un après (un implicite dans la structure formée par l'approximateur et l'élément approximé). Le calcul de la différence entre l'avant et l'après constitue la zone de l'approximation.

compose, *près de,* le trait d'imminence, non manifesté dans le cas des premiers, mais qui se réalise comme une immédiateté rapportée simultanément à une borne supérieure (caractéristique à la locution prépositionnelle *près de*) et inférieure (spécifique *à peu près* et *à peine*). Les données contextuelles vont pencher la balance vers une borne ou une autre. Les énoncés :

[12] *Le voyage prend à peu près deux heures.*
[13] *Il est venu depuis à peu près une heure.*

Peuvent être paraphrasée par :

[12'] *Le voyage prend près d'une heure et même un peu plus.*
[12''] *Le voyage prend plus ou moins deux heures.*
[13'] *Il est venu depuis à peine une heure, peut-être un peu moins.*
[13''] *Il est venu depuis plus ou moins une heure.*

Selon que l'aspect du verbe est imperfectif progressif (en 12) ou terminatif (en 13), la valeur d'*à peu près* présuppose un rapprochement variable soit vers la limite supérieure en la dépassant de très peu (en 12), soit de la limite inférieure (en 13).

5.2 A peu près – arrondisseur numérique

En tant qu'arrondisseur numérique, *à peu près* peut modifier des unités quantitatives ou qualitatives. Lorsqu'il modifie des quantitatifs, il se place dans la classe des arrondisseurs proprement dit comme : *autour de, aux alentours de, environ, aux environs de, plus ou moins, approximativement*. Les unités modifiées sont presque régulièrement accompagnées d'un numéral, ce qui pourrait constituer un test de la valeur discursive d'approximateur. Le test de la commutation à l'intérieur du paradigme des arrondisseurs justifie cette hypothèse. Dans les énoncés :

[14] *Deux fournisseurs ont été retenus pour la fabrication d'environ 45 000 à 50 000 machines, au coût unitaire d'à peu près 600 francs.*
[15] *Le taux de chômage en Algérie devrait ainsi augmenter à 13,2% l'année prochaine, contre 11,7% en 2017 et 10,5% l'année passée selon le FMI ; ce qui signifie à peu près 300 000 chômeurs en plus d'ici deux ans.*
[16] *Vous avez aussi fait perdre à peu près 3,5 milliards aux investisseurs.*

La place occupée par *à peu près* peut être comblée, tour à tour, par les autres approximateurs :

[14'] *Deux fournisseurs ont été retenus pour la fabrication d'environ 45 000 à 50 000 machines, au coût unitaire d'environ/ de plus ou moins/approximativement 600 francs.*
[15'] *Le taux de chômage en Algérie devrait ainsi augmenter à 13,2% l'année prochaine, contre 11,7% en 2017 et 10,5% l'année passée selon le FMI ; ce qui signifie environ/autour de/plus ou moins/approximativement 300 000 chômeurs en plus d'ici deux ans.*
[16'] *Vous avez aussi fait perdre autour de/environ/approximativement/plus ou moins de 3,5 milliards aux investisseurs.*

Avec cette valeur d'arrondisseur proprement dit, *à peu près* tend vers une amplification de la quantité (dimension, mesure, âge), allant dans le sens d'atteinte et de dépassement de la limite exprimée par l'ensemble numéral+nom.

Dans l'approximation quantitative, l'arrondisseur peut prendre en charge **un numéral cardinal**, exprimant d'habitude des numéros entiers, ainsi que des **numéraux ordinaux ou des pourcentages**, comme ci-dessous :

[17] *PPDA - Mais quand vous l'avez posée, et vous en avez parlé le 14 Juillet, il y avait à peu près deux tiers des Français qui étaient pro-européens. Aujourd'hui, le camp du "non" est majoritaire.*
[18] PPDA - *Il y a à peu près 15 % de chômeurs dans cet échantillonnage et 10 % en France…*

L'accent sur l'approximation d'une quantité est intensifié par la sélection du domaine indubitablement économique. L'opérateur devient un spécificateur flou des données statistiques. Le synonyme le plus rapproché au niveau intra- et interlingual sera **approximativement** :

[17'] *Il y avait approximativement/environ/autour de deux tiers…*
[17''] es. *tenia approximadamente/alrededor/circa….*
[17'''] ro. *Erau aproximativ/în jur de/cam/circa două treimi de…*

Bien que *presque* forme la seconde classe de sélection entrant dans le signification *d'à peu près*, il ne peut commuter avec celui-ci dans des contextes d'approximation arrondissante numérique à cause de sa projection vectorielle qui ne peut dépasser la limite de référence (comme dans le cas de l'IDF discuté). Ainsi, dans un énoncé comme celui ci-dessous :

[19] *Les budgets 2011 et 2012 de la Suisse sont sortis en excédent, chose non vue en France depuis presque 40 ans ! La consommation, qui représente environ 50 % du PIB en Europe et 70 % aux Etats-Unis, tient à peu près mais ne peut plus tirer la croissance.*

On peut remarquer la co-présence dans le même texte des trois marqueurs déclenchant une approximation arrondissante, mais leur comportement fonctionnel est légèrement différent. Si on les considère du point de vue du rapport à une limite référentielle, on voit que la zone de couverture de ces opérateurs est variable. Ainsi, *presque* parcourt l'axe de référence en s'arrêtant juste avant d'atteindre la limite. Il peut commuter dans le même contexte avec *près de, à peu près, approximativement*. L'opérateur *environ* est un arrondisseur pur, et indique le parcours d'un intervalle situé d'une part et de l'autre de la limite de référence, entre 45% et 55% dans cette occurrence. Par contre *à peu près* n'actualise pas dans cet exemple la valeur d'arrondisseur, mais revêtit plutôt le rôle enclosure inférentielle marquant une évaluation épistémique. Le locuteur fait une approximation subjective, à propos d'une réalité économique.

La valeur d'approximation d'arrondissement reçoit des significations supplémentaires lorsque l'opérateur emprunte au contexte des traits spécifiques. Ainsi, on identifie plusieurs variations de l'approximation arrondissante :

a. Approximation d'arrondissement temporel, se produisant lorsque l'opérateur porte sur une unité désignant la division temporelle :

[20] *Si j'ai taffé plus de 6 mois (à peu près 8 mois) au cours des 22 derniers mois, combien de mois de chômage ?*
[21] *Il a passé à peu près deux-trois jours à remplir sa fiche d'impôt sur les sociétés.*

Il est à remarquer que, par rapport à son emploi en (20) où il est un arrondisseur numérique proprement dit portant sur la temporalité, cet approximateur entre (en 21) en combinaison avec un autre, *la répétition numérale*, phénomène possible grâce à la différence, le plus souvent, de niveau de représentation. En redoublant un autre approximateur, *à peu près* peut se trouver en deux situations distinctes, réalisant deux rôles différents :

- arrondisseur redoublant un autre arrondisseur (cas de figure assez restreint mais parfaitement possible) pour intensifier l'approximation exprimée déjà par le marqueur numérique (comme en 21 ci-dessus, équivalent à l'approximateur *environ/autour de + chiffre simple*, en général le chiffre supérieur : *Il a passé environ/autour de trois jours…*). C'est un cas semblable dans les exemples ci-dessous :

[22] *La principale raison du prix relativement bas du pétrole c'est une situation d'excédent mondial puisque sur une production d'environ à peu près 96 millions de baril par jour à l'heure actuelle, on estimait au 2e trimestre qu'on était en excédent de 3 millions de barils par jour.*

[23] *Une valeur participative modeste de 1000 FCFA qui fait dire au Directeur général de la BNDE, Thierno Seydou Nourou Sy que « le Sénégal compte environ 15 millions d'habitants à peu près, ainsi une participation individuelle de 1000 Fcfa permettra de collecter 15 milliards de FCFA soit 26,9 millions de dollars ».*

- modalisateur - on attribue à l'opérateur une valeur modale (comme en 19 *supra*), favorisée par la position post-marqueur et le contexte justificatif éclaircissant (*je veux dire*) qui détachent discursivement les deux approximateurs, l'un étant de nature arrondissante (*deux-trois jours*) et l'autre de nature épistémique (où *à peu près* est un évaluateur subjectif d'une situation, équivalent à *je crois, je suppose*…). Ce phénomène est moins fréquent dans le langage économique. Tous ces indices font d*'à peu près* (dans ces deux derniers emplois) un adverbe énonciatif, signe de la subjectivité du locuteur.

b. Approximation marquant le parcours d'un intervalle spatio-temporel, quantitatif ou qualitatif, ou bien un écart avant ou après la limite visée :

[24] *Ceci est la taille d'une petite banque aux Etats-Unis, une petite banque communautaire. Ensuite quand on regarde le ratio capital, les banques ont à peu près 60 à 70 millions de dollars américains de capital.*

[25] *Après des échanges qui ont duré à peu près deux heures entre quelques spécialistes -dont Sendra Rakotovao du Syndicat des industries de Madagascar, le docteur David Rakoto du (...)*

[26] *Il a couru à peu près 25 km au marathon* (ro. A alergat în jur de 25 km la maraton)

Implicitant l'idée d'intervalle, et par conséquent de scalarité, *à peu près* doit sélectionner des contextes supposant le parcours, l'orientation. Si le verbe est statique, constatif (en 24), alors l'opérateur attire dans sa portée une structure prépositionnelle d'orientation vers un but (*à 70 millions*) remplissant ces fonctions. Si le verbe a comme trait inhérent l'idée de parcours (*parcourir, montrer...à l'horizon*), alors le numéral n'a pas besoin d'appui prépositionnel, car il est capable d'orienter lui-même vers une limite visée.

c. Approximation estimative, concernant l'estimation des mesures (poids, taille), des quantités, des valeurs bancaires, de l'âge:

[27] *Gérald Darmanin a expliqué que le choix d'exonérer 80 % des Français avait été pris en tenant compte du fait que cette proportion représentait « à peu près la même*

somme, un petit peu plus en masse fiscale que les 20 % » qui continueront à la payer : ainsi, les 80 % qui seront à l'avenir exonérés représentent « à peu près 10,4 milliards » d'euros, contre « à peu près 9 milliards » d'euros pour les 20 % restants.

Dans l'estimation des mesures, des quantités nombrables, *à peu près* accepte dans sa portée même des numéraux qui représentent des fractions *(à peu près 10,4 milliards*), mais pas des mesures très précises, à plus de deux décimales. Une structure comme celle de (27' ci-dessous) est douteuse, sinon inacceptable :

[27'] ? *les 80 % qui seront à l'avenir exonérés représentent « à peu près 10,458 milliards » d'euros, contre « à peu près 9,045 milliards » d'euros pour les 20 % restants.*

On peut rendre floue la décimale représentant l'ordre des dix mais non celle qui sert à rapprocher le numéral du chiffre représentant le poids/mesure/quantité exacte.

Dans l'estimation de l'âge, *à peu près* ne se combine pas avec d'autres approximateurs. Une structure comme :

[28] *Elle a à peu près la cinquantaine*

est redondante et dilue par al double marque d'approximation (opérateur sémantico-lexical et opérateur morphématique, suffixal) la petite quantité de précision inhérente dans le chiffre approximé. Pourtant, ce marqueur accepte ce genre de combinaison avec la numérale *dizaine* :

[29] *Après avoir étudié longuement le contenu du document, les membres de la Chambre basse ont l'intention d'apporter une importante révision. Il s'agit du rajout d'un budget supplémentaire d'à peu près une dizaine de milliards d'Ariary*. http://www.matin.mg/?p=45729

Lorsque *à peu près* s'associe avec les approximateurs prépositionnels *vers, sur, dans les+N(temps/espace/quantité)*, il marque une approximation quantitative, temporelle ou spatiale non-extensive :

[30] *Le colloque s'étend sur à peu près 3 jours*
[31] *Il est arrivé à peu près vers 9h et repart à peu près dans les 3h après la fin du colloque*.

Tant *à peu près* que les opérateurs prépositionnels sont des arrondisseurs qui, projetés sur l'échelle temporelle (ou spatiale) désignent un mouvement scalaire, progressif, orienté vers un point ou une zone de référence. Avec la préposition *sur+N(temps)* qui désigne un intervalle temporel assez précis, l'opérateur *à peu près* se comporte comme un **relativiseur**, introduisant l'idée d'un écart potentiel, arrondi plutôt **par défaut**[6] (*en moins*] par rapport au point de référence (exactement trois jours).

Les prépositions *vers, dans les + numéral* indiquent « un mouvement directionnel » (Mihatsch 2010 : 141), graduable sur l'axe temporel et orienté vers un après. Dans le voisinage de *vers, à peu près* semble arrondir *en moins, par défaut*, tandis que celui de *dans les*, l'approximation se produit **par excès**. Ces représentations de l'espace de l'indétermination temporelle sont soutenues aussi par le contenu sémantique des verbes

[6] *Par défaut/par excès*, terminologie empruntée à Adler & Asnes (2014).

s'étendre, arriver, repartir ayant la directionnalité, la gradation, le mouvement progressif comme traits inhérents.

Bien que la présence d'un numéral dans le voisinage d'un approximateur soit capable de mieux représenter la quantité approximative, pourtant la locution adverbiale analysée marque l'écart par rapport à une norme, à un prototype ou limite référentielle dans des contextes non-numériques.

Conclusions

Au niveau du langage économique et financier, les opérateurs d'approximation se comportent en général comme dans le langage général, opérant des sélections parmi les termes qui appartiennent au domaine étudié. L'hypothèse de départ est confirmée, car la fréquence des approximateurs est plus grande dans les textes qui ne sont strictement des lois et des documents officiels.

La valeur la plus fréquente de ces opérateurs est celle d'arrondisseur (démontré dans l'analyse d'à *peu près*) tandis que celles de nature inférentielles sont moins utilisées, car elles sont plus dépendantes de l'activité subjective des instances interlocutives.

A part cette fonction d'approximateur, *à peu près* fonctionne comme opérateur inférentiel, de nature épistémique marquant l'évaluation subjective d'une situation, l'atténuation ou de nature évidentielle. C'est un rôle pleinement discursif, dépendant de l'activité interactionnelle des instances énonciatives et de l'intentionnalité du locuteur. Cet aspect reste à développer ultérieurement.

Il nous reste aussi à développer le comportement morphosyntaxique de ce marqueur d'approximation, afin d'identifier ses schémas distributionnels, les lieux de l'incidence, etc. L'analyse des exemples nous a laissé voir que la locution adverbiale, *à peu près* apparaît d'ordinaire sous l'incidence de l'adjectif ou du verbe, ayant une position endophrastique, mais également il peut être incidenté par une phrase occupant une position exophrastique (Guimier 1996). De cette façon, cet IDF apparaît dans des schémas syntaxiques, en délimitant ses frontières de diverses façons, sans pouvoir disloquer le monobloc formé par les trois composants.

Il est intéressant aussi de voir les *à-peu-près* du langage économico-financier, mais le corpus parcouru ne nous a pas offert assez d'exemples pour pouvoir en tirer une conclusion pertinente.

Bibliographie

Achard, Pierre, (1993), *La sociologie du langage*, Paris, PUF (Que sais-je).

Adler Silvia & Asnes Maria, (2008), « Approximation par arrondissement : le cas de quelques quantifieurs prépositionnels », *in* J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08*, Paris : Institut de Linguistique Française. [http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08084]

Adler Silvia & Asnes Maria (2014) "Quantification imprécise et quantification floue : essai de précision", in Bat-Zeev Shyldkrot Hava, Adler Silvia, Asnes Maria (eds.) *Précis et imprécis : étude sur l'approximation et la précision.* Paris, Editions Honoré Champion. pp.25-42.

Bachelard, Gaston, (1928), *Essai sur la connaissance approchée*, Paris : J. Vrin, http://www.philosciences.org/notices/document.php?id_document=113, consulté le 26 mars 2016.

Black Max, (1937), « Vagueness : An Exercise in Logical Analysis », *Philosophy of Science*, 4, p. 427-455.

Berbinski, Sonia, (2007), *Négation et antonymie – de langue au discours*, EUB.

Borillo, Andrée, (2006), „Quand les adverbiaux de localisation spatiale constituent des facteurs d'enchaînement spatio-temporel dans le discours" – *Actes du Colloque Chronos 6*, Genève – http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/pagespersos/borillo/Chronoso6.pdf.

Bouchon-Meunier, Bernadette, (1994), *La logique floue*, PUF, Que sais-je ? n°2702.

Caffi, Claudia, (1999), "On Mitigation", *Journal of Pragmatics* 31:7: 881-909.
Cornu, Gérard, (2005, 3e éd.), *Linguistique juridique*, Montchrestien.
Desclés, Jean-Pierre, (2009), « Le concept d'opérateur en linguistique », in *Histoire Épistémologie Langage*, Volume 31, Numéro 1 pp. 75-98, consulté en ligne sur http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2009_num_31_1_3107
Goblot, in A. Lalande, *Vocabulaire de la philosophie*, article « Précision ».
Guimier, Claude, (1996), *Les adverbes du français : le cas des adverbes en -ment*, Paris, Ophrys.
Ihle-Schmidt, Lieselotte, (1983), *Studien zur französischen Wirtschaftsfachsprache*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
Kleiber Georges & Riegel Martin, (1978), « Les grammaires floues », *Bulletin des jeunes romanistes* XXI,
67-123.
Kleiber, Georges, (1990), *La sémantique du prototype*, Paris : PUF.
Koyré, Alexandre, (1966), *Etudes galiléennes*, Paris, apud C ; Rey, L'exactitude selon Newton », https://www.academia.edu/9645154/Lexactitude_selon_Newton
Lakoff George, (1972), "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts", *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 183-228. Repr. dans *Journal of Philosophical Logic* 2 (1973), 458-508.
Ladmiral, Jean-René « Les Sciences humaines sont-elles des sciences ? », *Cahiers de l'École N° 6,* Paris, 1966.
Lavric, Eva, (2007), « Les numéros approximatifs, ou comment se fait-il que sept minutes soient toujours exactement sept minutes mais que cinq minutes puissent parfois être beaucoup plus », in Trotter, David, *Actes du XXVI Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Ed. Max Niemeyer Verlang, Tübingen.
Lavric, Eva, (2013), "El tiempo, el dinero y las novias – Usos aproximativos e hiperbólicos de los numerales en las conversaciones españolas", in Emili Casanova Herrero / Cesáreo Calvo Rigual (eds.): *Actas del XXVI Congrés Internacional de Lingüística y de Filología Románicas*, 6-11 septiembre 2010, Berlin: de Gruyter 2013, vol. VI, pp.3763-3775
Lüder, Elsa, (1995), *Procedee de gradaţie lingvistică*, Editura Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi.
Martin Robert, (1987a), *Langage et croyance*, Bruxelles : Mardaga.
Martin Robert, (1987b), « Flou. Approximation. Non-dit », *Cahiers de lexicologie* 50, 1, pp. 165-176.
Mihatsch, Wiltrud, (2009), "L'approximation entre sens et signification: un tour d'horizon" in *Entre sens et signification Constitution du sens: points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, Paris : L'Harmattan.
Mihatsch, Wiltrud, (2010), « Les approximateurs quantitatifs entre scalarité et non-scalarité », in *Langue française*, 1 n° 165, pp. 125-153.
Milner, Jean Claude, (1973), *Arguments linguistiques*, Paris : Mame.
Moeschler, Jacques, Reboul, Anne, (1994), *Dictionnaire encyclopedique de pragmatique*, Seuil.
Prince, Ellen, Bosk, Charles, & Frader, Joel, (1982), "On hedging in Physician-Physician Discourse", in J. Di Pietro (éd.): *Linguistics and the Professions*, Norwood/New Jersey: Ablex: 83-97.
Quirk Randolph *et al.* (1985), *A comprehensive grammar of the English language*, London: Longman.
Raschini, Elisa, (2012), « L'approximation dans la bioéthique : construction d'un objet bifocal dans une perspective de sémantique discursive », in *Langage et société*, 2 (n° 140), pp. 57-69.
Zadeh, Lotfi .A., (1978), "Fuzzy sets as a basis for a theory of possibilities", in *Fuzzy sets and systems*, 1, pp. 3-28.
Zafiu, Rodica, (2002), *Strategii ale impreciziei: expresii ale vagului şi ale aproximării în limba română şi utilizarea lur discursivă*, în „Actele colocviului Catedrei de limba română 22-23 noiembrie 2001. Perspective actuale în studiul limbii române", p.363-376, Editura Universităţii din Bucureşti.
Zafiu, Rodica, (2002), „Evidenţialitatea" în limba română actuală", în *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, p.127-146, Editura Universităţii din Bucureşti.
Zafiu, Rodica, (2002), "Mărci ale oralităţii în limbajul jurnalistic actual", în *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, p.399-429, Editura Universităţii din Bucureşti,

THE INFLUENCE OF THE MOTHER TONGUE UPON THE ROMANIAN SPEAKERS IN ACQUIRING FRENCH

Maria Rodica Mihulecea
Assoc. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract:In the present work we want to point out some difficulties the Romanian students come up against in the process of studying French. The most frequent and serious mistakes found in their enunciations are caused by the influence of the Romanian language as a mother tongue in acquiring French and by their habituation to think in Romanian when they write or speak French. For this purpose, we have grounded our conclusions on the observations from the oral and written applications, mostly coordinated during the valuation classes of the Romanian students. We shall insist upon the interferences which concern more levels like: the phonetic, orthographical, lexical, morphological, syntagmatic and the semantic levels.

Keywords: interference, influence, language, learning, similitude

L'origine commune du roumain et du français (en tant que langues romanes), met en évidence la ressemblance entre eux, ce qui encourage, en général, le sujet parlant roumain à apprendre le français avec plaisir. Cette analogie présente, en même temps, le désavantage de détourner l'attention du locuteur des différences qui existent entre les deux langues et qui engendrent des difficultés. Celui-ci ne se concentre plus à les dépasser, en se limitant, généralement, aux connaissances de surface, d'où l'apparition des confusions en ce qui concerne la forme et le sens de certains mots.

Comme les automatismes de la langue maternelle constituent, dans de nombreux cas, un obstacle dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère - langue cible, nous nous proposons de souligner dans notre démarche les difficultés rencontrées par les étudiants roumains qui veulent approfondir leurs connaissances en langue française[1]. Nos observations nous permettent de décrire et d'analyser surtout les interférences que les Roumains commettent sous l'influence de la langue maternelle. Nous croyons, également, que les conclusions qu'on présente à la fin pourraient, par leur caractère général, être appliquées à d'autres situations d'apprentissage aussi.

L'influence du roumain sur les productions en français de nos étudiants peut se produire directement, par l'introduction d'unités de la langue ou de certains sons dans les énoncés qu'ils créent en français. En nous appuyant sur un corpus d'erreurs courantes, on mentionne, dans ce qui suit, quelques interférences qui concernent divers niveaux linguistiques:

1. Le niveau graphique

Sous l'influence de la ressemblance de certains mots roumains avec leurs équivalents français, l'apprenant roumain n'est plus attentif à leur graphie, et les sons du français sont représentés le plus souvent dans le code écrit, selon les règles de l'orthographe roumaine:

u pour *ou*: **duleur* pour *douleur*

[1] Nous nous appuyons sur les productions écrites et orales de nos étudiants en *Lettres.*

z pour *s: *uzer* pour *user*

f pour *ph: *fotografie* pour *photographie; *farmacie* pour *pharmacie; *morfologie* pour *morphologie; *syntaxe de la frase* pour *syntaxe de phrase;*

o pour *eau : *bocoup* pour *beaucoup*

i pour *y: *silabe* pour *syllabe; *sintaxe* pour *syntaxe; *tipes de frases* pour *types de phrases;*

t pour *th*: **téâtre* pour *théâtre; métode* pour *méthode*

On observe aussi l'emploi de la consonne simple pour la consonne double (conformément au principe phonétique qui caractérise le roumain, chaque lettre note un son-type distinct. Il y a peu de mots qui contiennent des lettres doubles. Les consonnes doubles identiques apparaissent surtout dans les dérivés avec un préfixe qui se termine par la même lettre avec laquelle le mot de base commence *(nn)*:*înnopta, înnebuni*[2]et dans quelques cas du langage affectif: *rrău, albasstru*[3]):

l pour *ll: *colection* pour *collection; *sylabe* pour *syllabe;*

**circonstanciele* pour *circonstancielle*

f pour *ff: *efort* pour *effort; *efet* pour *effet; *diférent* pour *différent*;

c pour *cc: *ocasion* pour *occasion*; **acompli* pour *accompli* (**L'aspect acompli indique une action envisagée comme achevée* pour *L'aspect accompli indique une action envisagée comme achevée);*

m pour *mm: *gramaire* pour *grammaire; *comun* pour *commun;*

n pour *nn: *dictionaire* pour *dictionnaire; *pronom personel* pour *pronom personnel*;

r pour *rr*: **la cause iréele* pour *la cause irréelle*; **La subordonée circonstanciele de cause corespond au complément circonstanciel de cause* pour *La subordonnée circonstancielle de cause correspond au complément circonstanciel de cause; *La phrase interogative a une intonation montante* pour *La phrase interrogative a une intonation montante.*

s pour *ss: *pasif* pour *passif*; **le déterminant posesif* pour *le déterminant possessif*;

t pour *tt*: **L'atribut du sujet est un constituant du GV* pour *L'attribut du sujet est un constituant du GV*;

Une autre erreur faite par l'apprenant roumain, dans le code écrit, est l'omission de *e* muet en position finale: **La structure du group verbal* pour *La structure du groupe verbal*;

**Il faut analyser ce typ de complément* pour *Il faut analyser ce type de complément*;

2. Le niveau de l'articulation (phonétique)

Dans les productions orales des étudiants roumains on reconaît plusieurs aspects de l'influence de leur langue maternelle. On en mentionne les plus fréquents:

- même si la consonne laryngale roumaine *h* [h] (*hrană, haină, dihor*, etc.), dont l'origine est slave[4], ne se prononce pas en français, les apprenants se laissent parfois tentés par son articulation dans des mots français, où cette lettre est considérée comme un signe d'orthographe:

h muet: *hôtel*: **[h ɔ t ɛ l]* pour *[ɔ t ɛ l];homme: *[h ɔ m]* pour *[ɔ m];*

hiatus:[h j a t y s]* pour *[j a t y s]; hyperbole:*[h i p ɛ ʀ b ɔ l]* pour *[i p ɛ ʀ b ɔ l];*

h aspiré: *halle: *[h a l]* pour *[a l]; houille: *[h u j]* pour *[u j]; houle: *[h u l]* pour *[u l];*

- la prononciation des sons suivants:

[2]****Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (DOOM), ed. a II-a, coord. I.Vintilă-Rădulescu, Univers Enciclopedic Gold, București, 2010, p. L.

[3] F.Dimitrescu, (coord), *Istoria limbii române,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, p. 156.

[4]*Ibidem*, p. 167.

[ă] pour [ə]: *que: *[k ă]* pour *[k ə]; parce que:*[p a ʀ s (ə) k ă]* pour *[p a ʀ s (ə) k ə]*

[u] pour [y] (par rapport au roumain, qui a connu la neutralisation des oppositions latines d'aperture et de quantité dans le même timbre [u], le français adopte l'articulation palatale [y]: lat. *murus*→fr. *mur* [5]): *dur:*[d u ʀ]* pour [*d y ʀ]; structure:*[s t ʀ u k t u ʀ]* pour *[s t ʀ y k t y ʀ];*

*culture: *[k u l t u ʀ]* pour *[k y l t y ʀ]*

- la perte de la nasalité des voyelles suivies de *m, n* - processus propre au roumain où l'on conserve l'articulation de la consonne: *an[a n]*- s'applique d'une manière erronée en français, où la consonne nasale disparaît (vers les XIe - XIIIe siècles) à la suite de la nasalisation[6]: *an[ã]*

[a+n] pour *[ã]: mangent *[m a n ʒ]* pour *[m ã: ʒ]; déterminant: *[d e t e ʀ m i n a n t]* pour *[d e t e ʀ m i n ã]*

[ɔ+n] pour *[ɔ̃]: bon: *[b ɔ n]* pour *[b ɔ̃]*

[u+n] pour *[œ̃]: lundi: *[l u n d i]* pour *[l œ̃ d i]; chacun: *[ʃ a k u n]* pour *[ʃ a k œ̃]*

- l'articulation de la voyelle *e* [ə], qui est muette en français (*e* caduc):

j'oublierai: *[ʒ u b l i ə ʀ e]* pour *[ʒ u b l i ʀ e]; remerciement:*[ʀ (ə) m ɛʀ s j ə m ã]* pour

[ʀ (ə) m ɛʀ s i m ã]; dévouement:[d e v u ə m ã]* pour *[d e v u m ã];*

- la prononciation séparée des voyelles qui appartiennent à certaines diphtongues en roumain et l'articulation des consonnes finales:

[a i] pour *[ɛ]: mais* (conj.)*: *[m a i s]* pour *[m ɛ]; mai* (nom de mois)*: *[m a i]* pour *[m ɛ];*

On remarque plus aisément cette prononciation (qui correspond à l'écriture phonétique, spécifique à la langue roumaine) au cas des homographes (des mots ayant la même forme graphique), dans les deux langues:

restaurant: roum.*[au]* / fr. *[ɔ]: *[ʀ ɛ s t a u ʀ a n t]* pour *[ʀ ɛ s t ɔ ʀ ã]*

bandit: roum. *[a+n]* / fr. *[ã]:*[ba n d i t]* pour *[b ã d i]*

monument: roum. *[u]* / fr. *[y]: *[m o n u m e n t]* pour *[m ɔ n y m ã]*

parfum: roum. *[u+m]* / fr. *[œ̃]: *[p a r f u m]* pour *[p a r f œ̃]*

permis:[p ɛʀ m i s]* pour *[p ɛʀ m i]; fragment:*[f ʀ a g m e n t]* pour *[f ʀ a g m ã]*

*destin: *[d ɛ s t i n]* pour *[d ɛ s t ɛ̃]; compartiment: *[k ɔ m p a ʀ t i m e n t]* pour *[k ɔ̃ p a ʀ t i m ã],* etc.

On distingue également des interférences pour les deux codes: oral et écrit. Sous l'influence du roumain, on tente à prononcer le suffixe [z a: ʒ] écrit avec un **s**, au lieu de [s a: ʒ], écrit correctement avec **ss**: roum. *aselenizare: *alunisag*e [*a l y n i z a: ʒ]* pour *alunissage [a l y n i s a: ʒ]*

roum. *amerizare:* amerrisage [a m e ʀ i z a: ʒ]* pour *amerrissage [a m e ʀ i s a: ʒ]*

roum. *aterizare: * atterrisage [a t e ʀ i z a: ʒ]* pour *atterrissage [a t e ʀ i s a: ʒ]*

3. Le niveau lexical

S'appuyant sur les ressemblances d'ordre graphique et phonétique entre un terme roumain et un autre français, les étudiants roumains arrivent à les confondre, ce qui peut mener parfois au changement du sens de la phrase. On mentionne, par conséquent, quelques procédés lexicaux de formation des mots, dont ils font usage dans leurs épreuves, écrites ou orales, sous l'influence du roumain:

[5] S. Reinheimer-Rîpeanu, *Lingvistica romanică: lexic – morfologie – fonetică*, All Universitar, Bucureşti, 2001, p. 326.

[6] *Ibidem*, p. 348.

- la conservation des racines roumaines auxquelles on ajoute des suffixes français productifs:

-ion:roum. *promisiune:*promission* pour *promesse;* roum. *investiție:*investission* pour *investissement;* roum. *dedicație:*dédication* pour *dédicace;* roum. *stadion:*stadion* pour *stade;* ***-iste:*** *artilerist:*artilleriste* pour *artilleur; fotbalist: *footballiste* pour *footballeur; farmacist:*

**pharmaciste* pour *pharmacien; petrolist:*pétroliste* pour *ouvrier du pétrole,* etc.

-eur: c'est un suffixe très fréquent dans leurs productions (même s'il est parfois employé d'une manière erronée), parce qu'il est plus proche des suffixes roumains ***-or*** ou ***-oriu***,que le suffixe français-***oir(e)****:* roum. *abator: *abatteur* pour *abattoir;* roum. *conservator: *conservateur* pour *conservatoire;* roum. *observator: *observateur* pour *observatoire;* roum. *interogatoriu: *interrogateur* pour *interrogatoire;* roum. *rechizitoriu: *réquisiteur* pour *réquisitoire;*

La tentation de commettre ce type d'erreur est d'autant plus grande, qu'on observe l'existence en français des mots terminés en ***-eur***, mais à un autre sens: *abatteur* = celui qui abat; *conservateur* = directeur de musée; *observateur* = personne envoyée à une conférence; *interrogateur* = personne qui pose des questions.

- la suppression du suffixe français, pour obtenir des termes selon le modèle roumain:

roum. *etern:*éterne* pour *éternel;* roum. *protest: *proteste* pour *protestation;* roum. *import: *import* pour *importation;* roum. *infarct:*infarct* pour *infarctus;* roum. *ortoped:*orthopède* pour *orthopédiste;* roum. *stomatolog:*stomatologue* pour *stomatologiste*; roum. *guvern: *gouverne* pour *gouvernement*; (**Le gouverne veille à l'exécution des lois* pour *Le gouvernement veille à l'exécution des lois*).

- la préfixation représente, elle aussi, une difficulté pour l'étudiant roumain, à cause de la présence de certains préfixes à formes identiques dans les deux langues envisagées: ***supra-***(mots savants = plus haut, au-dessus: *supranational, suprasensible*), ***sur-*** (=au-dessus: *survêtement*, au-delà: *survie, surnaturel*, degré élevé: *surdoué, surproduction*) / ***sub-*** (position en dessous: *submerger*; petite quantité: *subdivision, subalterne*; proximité: *suburbain, succéder*), ***sous-*** (position inférieure: *sous-jacent, sous-sol;* insuffisance: *sous-équipé, sous-alimenté*; dépendance: *sous-commission*) / ***demi-***, ***semi-***, ce qui détermine l'apparition des erreurs:

supra- pour ***super-*** (= au-dessus de, hyper, sur): roum. *suprastructură:*suprastructure* pour *superstructure;* roum. *supraproducție:*supraproduction* pour *superproduction* (film), *surproduction* (production excessive); roum. *suprapus*: **supraposé* pour *superposé*;

sub- pour ***sous-***: roum. *subalimenta: *subalimenter* pour *sous-alimenter;* roum. *subinginer:*

** subingénieur* pour *sous-ingénieur(s);* roum. *subofițer: * subofficier* pour *sous-officier(s);*

semi- pour ***demi-***(division par deux; faible intensité: *demi-jour*): roum. *semicerc*: **semi-cercle* pour *demi-cercle;* roum. *semifinală: *semi-finale* pour *demi-finale;* roum. *semifond: *semi-fond* pour *demi-fond;* roum. *semizeu: *semi-dieu* pour *demi-dieu;*

- l'adjonction d'une syllabe:

roum. *stabil:*stabile* pour *stable;* roum. *umil: *humile* pour *humble;* roum. *inventator: *inventateur* pour *inventeur;* roum. *ofertă: *offerte* pour *offre (*La loi de l'offerte et de la demande régit la valeur d'un produit* pour *La loi de l'offre et de la demande régit la valeur d'un produit)*

et parfois d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes, à certains verbes:

roum. *exercita*: **exerciter* pour *exercer;* roum. *dedica: *dédiquer* pour *dédier;* roum. *valorifica: *valorifiquer* pour *valoriser (*L'entreprise a valorifiqué les résultats de cette*

recherche pour *L'entreprise a valorisé les résultats de cette recherche);* roum. *aloca:*alloquer* pour *allouer*; roum. *saluta: *salluter* pour *saluer (*Si je connaissais leur frère, j'irais le salluter* pour *Si je connaissais leur frère, j'irais le saluer)*;

- des modifications de syllabes à l'intérieur de certains mots:

roum. *a inventaria: *inventarier* pour *inventorier;* roum. *suveranitate: *souveranité* pour *souveraineté*; roum. *secundar*: **secundaire* pour *secondaire* (**Le complément est une partie secundaire dans cette structure* pour *Le complément est une partie secondaire dans cette structure*); roum. *comunitate*: **communité* pour *communauté*;

Il y a des cas où, sous l'influence des termes roumains, l'on introduit une lettre supplémentaire:

*contract:*contract* pour *contrat*;

*obiect: *object* pour *objet* (**complément d'object direct* pour *complément d'objet direct*);

*efect: *effect* pour *effet (*Il peut avoir des effects phonostylistiques* pour *Il peut avoir des effets phonostylistiques)*;

*absolută: *absolute* pour *absolue* (**Le participe fait partie d'une construction absolute* pour *Le participe fait partie d'une construction absolue*); *claritate: *clarité* pour *clarté;*

ou l'on élimine une ou deux lettres:

roum. *a minimaliza*: **minimaliser* pour *minimiser;* roum. *parte: *parte* pour *partie (*Il s'exprime par plusieurs partes morphologiques* pour *Il s'exprime par plusieurs parties morphologiques);* roum. *a ancora: *ancorer* pour *ancrer;*

- l'emploi d'un mot roumain lorsque la forme du mot français est proche de celle du roumain:

*aeronavă: *aéronave* pour *aéronef*

ou inconnue: *rachetă cosmică*:**raquette cosmique* pour *fusée cosmique.*

Il est à remarquer à ce niveau l'apparition de plusieurs termes nouveaux, appelés aussi des *créations lexicales* (ou *fautes absolues*), pour des notions qui appartiennent surtout aux domaines: économique, politique, social, où l'on trouve des éléments spécifiques pour une culture véhiculée par la langue. C'est un procédé d'une très utilisé dans le fonctionnement du lexique: roum. *instructaj*: **instructaje* pour *formation, directive.*

Sous l'influence du roumain on découvre certaines *inventions*, qu'un locuteur natif français ne comprend pas:

a amenda un pieton: **amender un piéton* pour *faire payer une amende* [le verbe français *amender* a le sens «modifier en vue d'améliorer; corriger, réformer»[7]]

a absolvi o facultate: **absolver une faculté* pour *terminer ses études universitaires* [le verbe **absolver* n'existe pas en français].

Les automatismes du roumain favorisent la création des verbes en français:

*a exmatricula: * exmatriculer* pour *éliminer, exclure; a saluta: *salluter* pour *saluer; a reliefa: * reliefer* pour *mettre en relief; a evidenția: * évidentier* pour *mettre en évidence; a intenționa: * intentionner* pour *avoir l'intention; a regiza: * régiser* pour *mettre en scène, etc.*

On constate que dans la majorité de ces cas, la notion qui correspond au sens du verbe roumain est exprimée par des locutions ou des périphrases appartenant, parfois, à une famille sémantique (*mettre en scène, mettre en relief*).

En ce qui concerne les verbes à forme identique comme sonorité, mais à sens différent, l'apprenant roumain fait un choix erroné sous l'influence de la langue maternelle:

a raționa (juger, penser raisonnablement): **rationner* pour *raisonner* [La confusion est d'autant plus grande que le verbe *rationner* existe en français, mais au sens: « attribuer à quelqu'un une quantité limitée d'un produit »[8]].

[7] http://www.cnrtl.fr/definition/amender, consulté le 23.10. 2017.

*a ajuta: *ajouter* pour *aider* [le verbe français *ajouter* a un autre sens: «joindre quelque chose à ce qui existait déjà»].

a viziona: **visionner* pour *voir un film* [conformément au Dictionnaire *Larousse*, le verbe *visionner* connaît un emploi plus restreint en français: «regarder un film à titre professionnel avant son passage en public ou sa mise en forme définitive», tandis que le verbe roumain *a viziona* a, par extension, le sens «voir, regarder, en général, un film au cinéma ou à la télé»[9]].

Certaines créations lexicales, réalisées par le sujet parlant roumain dans la classe du verbe, sont déterminées par l'existence, en français, des substantifs de la même famille que le verbe créé (inventé), ce qui constitue une source importante d'erreurs:

*a redacta: * rédacter* pour *rédiger* (on trouve en français le nom *rédaction*, au même radical que le verbe inventé); *a aproba: *approber* pour *approuver (approbation); a acționa:*

**actionner* pour *agir (action); a popula: *populer* pour *peupler (population); a promova:*

**promover* pour *promouvoir (promotion); a invada: *invader* pour *envahir (invasion);*

Il y a des situations où le suffixe ***-er***, propre à la Ière conjugaison, est ajouté aux verbes du 2-e et du 3-e groupe:

*a asorta: *assorter* pour *assortir; a garanta: *garanter* pour *garantir; a dizolva: *disolver* pour *dissoudre (disolvant); a rezolva: *résolver* pour *résoudre (résolution); a decepționa:*

**déceptionner* pour *décevoir (déception);*

Les apprenants roumains tentent, également, à ajouter le suffixe ***-iser***, selon le roumain ***-iza***, à certains verbes français qui contiennent un autre suffixe:

*a amortiza: *amortiser* pour *amortir; a ateriza: *atterriser* pour *atterrir; a avertiza: *avertiser* pour *avertir; a repartiza: *répartiser* pour *répartir.*

4. Le niveau morphologique

Les analogies entre la langue maternelle (L_1) et la langue cible (L_2) peuvent entraîner, dans certains cas, d'autres erreurs, appelées de *fausses analogies*. Il s'agit de l'influence des catégories grammaticales et des structures du roumain sur l'apprentissage du français. On distingue ainsi des fautes relatives (ou d'accord):

a)l'emploi incorrect du ***genre*** de certains noms:

- le féminin pour le masculin, ce qui détermine l'accord erroné de l'adjectif:

**J'ai une rendez-vous* pour *J'ai un rendez-vous.*

**J'ai lu une livre captivante* pour *J'ai lu un livre captivant.*

**Aujourd'hui est une belle jour* pour *Aujourd'hui est un beau jour.*

On constate, également, que sous l'influence de leur langue maternelle, les apprenants roumains utilisent, assez souvent, d'une manière incorrecte en français, le genre des noms désignant les saisons, les jours: *o (zi de) vineri: *une vendredi* pour *un vendredi; o vară, o iarnă: *une été, *une hiver* pour *un été, un hiver.*

- le masculin pour le féminin:

**J'ai vu un affiche* pour *J'ai vu une affiche.*

** Le bébé a souri en montrant son dent* pour *Le bébé a souri en montrant sa dent.*

** Papa a acheté un radio* pour *Papa a acheté une radio.*

b) une autre difficulté, que l'étudiant roumain ne surmonte pas facilement dans l'acquisition du français, concerne la catégorie du ***nombre***. On remarque en ce sens les situations suivantes:

[8] Dictionnaire *Larousse* in http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/raisonnablement/66272, consulté le 6.11. 2017.

[9] https://dexonline.ro/definitie/viziona, consulté le 8.11.2017.

- le terme roumain utilisé au pluriel a pour équivalent français une forme au singulier:

*bani(i): *les argents* pour *l'argent: *J'ai des argents* pour *J'ai de l'argent*

- ou inversement, sous l'influence du roumain, on rencontre le singulier au lieu du pluriel:

*vacanță / concediu: *la vacance* pour *les vacances;*

*matematică: *la mathématique* pour *les mathématiques*

et cela d'autant plus, qu'il existe le terme singulier *vacance*, mais au sens d'*emploi vacant* «état d'un emploi, d'un poste, d'une charge momentanément dépourvue(e) de titulaire»[10]: *On a annoncé une vacance par la démission du directeur.*

5. Le niveau syntagmatique

Sans se rendre compte, l'apprenant roumain emploie en français *l'ordre des mots* et quelques structures qui appartiennent spécialement à sa langue maternelle. On distingue les cas suivants:

- sous l'influence des automatismes du roumain la postposition de l'adjectif est transférée en français, où l'adjectif est antéposé: *grădină mare: *un jardin grand* pour *un grand jardin.*
- l'ordre des termes dans la phrase négative (c'est un calque de structure):

*nu mai vorbesc: *ne plus parle* pour *je ne parle plus*

- si dans les phrases négatives, le roumain n'a qu'un seul terme pour exprimer la négation, en français elle repose sur la réunion de deux éléments: *ne* et un élément négatif (*pas, plus, personne, rien, aucun, jamais*), qui encadrent le verbe à la forme simple:

*nu am frați: *je n'ai frères* pour *je n'ai pas de frères*

*nu vorbesc: *je ne parle* pour *je ne parle pas*

- en roumain, les prépositions qui réclament le cas accusatif imposent au nom la forme sans article[11] (à l'exception des prépositions *cu* [a v ɛ k]: *vorbesc cu profesorul*; *la* [l a]: *merge la popa*). Dans la même situation, le nom français est précédé de l'article défini qui peut se combiner avec la préposition:

*stiloul este pe masă: *le stylo est sur table* pour *le stylo est sur la table;*

*copilul intră în cameră: *l'enfant entre dans chambre* pour *l'enfant entre dans sa chambre;*

*tata a întins hârtiile pe birou: *papa a étalé des papiers sur bureau* pour *papa a étalé des papiers sur le bureau;*

*el o așteaptă pe trotuar: *il l'attend sur trottoir* pour *il l'attend sur le trottoir,* etc.

- dans les subordonnées complétives d'objet au même sujet que la proposition principale, le roumain utilise en variation libre le subjonctif (roum. *conjunctiv*) et l'infinitif, après le verbe modal *a putea* (*pouvoir*), tandis que le français utilise, dans le même cas, l'infinitif:

*pot să intru / intra: *(je) peux que j'entre* pour *je peux entrer;*

putea să citească/citi foarte repede:(il) pouvait qu'il lisait très vite*pour *il pouvait lire très vite*

Il est à souligner que dans la langue roumaine contemporaine, l'infinitif est dominé par le conjonctif (ou subjonctif). Dans cette situation, on observe également une autre interférence, due à la langue maternelle: si le pronom personnel sujet français précède le verbe, en roumain son explicitation n'est pas obligatoire (sauf le cas de l'emphase), car la désinence verbale comporte la marque du sujet (appelé *sujet interne*): *(eu) vreau să lucrez: *veux que je travaille* pour *je veux travailler*

[10]Dictionnaire *Trésor*, http://www.cnrtl.fr/definition/vacance, consulté le 19.10.2017

[11]***Gramatica limbii române.Enunțul*, vol. II, coord. V. Guțu Romalo, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2008, p.77.

- le complément d'objet direct, réalisé par un nominal [+ animé, + personne], connaît en roumain une double construction: par son anticipation, grâce au pronom personnel et par l'emploi du morphème d'accusatif *pe*:

*Paul îl vede pe profesor: *Paul le voit professeur* pour *Paul voit le professeur*

Cette reprise se rencontre en français aussi, mais elle est l'indice de l'emphase:

Paul le voit, le professeur ou *Le professeur, Paul le voit*.

6. Les fausses analogies se manifestent aussi **au plan sémantique**. On constate que le même contenu (ou la même signification) est exprimé dans les langues envisagées par un nombre variable de termes. Ainsi, par exemple, les deux formes verbales du roumain: *a plăcea / a iubi* ont pour équivalent en français la forme *aimer*:

*îmi place să cânt: *il me plaît que je chante* pour *j'aime chanter*

Ce qui met en difficulté l'étudiant roumain c'est justement l'existence, dans sa langue maternelle, des deux verbes: *a plăcea* [p l ă č a] et *a iubi* [e m e], dont le dernier ne s'emploie que pour les animés.

Conclusion

À partir des observations que nous avons faites sur les productions orales et écrites de nos étudiants, qui veulent apprendre et approfondir leur français, nous avons essayé d'attirer l'attention sur les difficultés que les Roumains rencontrent, en général, dans le processus d'apprentissage du français.

Nous nous sommes limitée à la présentation des erreurs commises sous l'influence du roumain, en tant que langue maternelle (les interférences), en identifiant leur fréquence et le niveau linguistique où elles se manifestent (graphique, phonétique, lexical, morphologique, syntagmatique, sémantique).

On a constaté que la majorité des fautes en français apparaît plutôt dans les traductions d'un texte, que pendant la conversation. Elles se rencontrent surtout au niveau lexical, où elles sont créées par les mots dont la forme est voisine, mais le sens différent (roum. (a) *ajuta* et fr. *ajouter*; roum. *secretar* = une personne et fr. *secrétaire* = un meuble, etc.), les homographes (roum. et fr. *bandit, restaurant*, etc.), les homophones (*[a f i ʃ]*: roum. *afiş* et fr. *affiche*), les mots que l'on écrit et l'on prononce différemment dans les deux langues (roum. *aripă* - fr. *aile*), les mots qui ont des genres différents (**une livre intéressante* pour *un livre intéressant;*une syntagme* pour *un syntagme*; **les argents* pour *l'argent*).

Nous observons que les formes calquées sur la langue maternelle (le roumain) apparaissent plutôt dans les épreuves des étudiants en première année, qui se trouvent au début de leur processus d'approfondir le français.

Sans avoir l'intention de faire des propositions d'apprentissage, nous croyons qu'il est nécessaire que les étudiants, dont les connaissances linguistiques ne sont pas assez solides, prennent conscience de la source de ces erreurs et dépasser les difficultés lexicales propres à la langue roumaine. Pour ce faire, ils doivent être entraînés dans des activités ayant pour objectif la conversation et la comparaison de certains aspects linguistiques qui pourraient créer des interférences.

En tenant compte des difficultés du français et des erreurs qui résultent, d'une part, de la ressemblance entre les deux langues et d'autre part, du fait que l'on n'approfondit pas suffisamment les caractéristiques de la langue française, nous considérons que les étudiants roumains, et tous ceux qui s'intéressent à cette langue, doivent être encouragés à penser à la manière des Français, lorsqu'ils parlent ou ils écrivent en français.

BIBLIOGRAPHY

Catach, Nina, Gruaz, Cl., Duprez, D., *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, 3e édition, Armand Colin, Paris, 2005.
Cristea, Teodora, *Éléments de grammaire contrastive. Domaine français-roumain*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
*** *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (DOOM), ed. a II-a, coord. I. Vintilă - Rădulescu, Univers Enciclopedic Gold, București, 2010.
Dimitrescu, Florica (coord), *Istoria limbii române,* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
Dubois, J. (sous la direction de), *Dictionnaire de la langue française. Lexis.* Paris : Larousse, 1994.
****Gramatica limbii române.Enunțul*, vol. II, coord. V. Guțu Romalo, Editura Academiei Române, București, 2008.
Le Petit Robert. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, éditeur M. Legrain, 1993.
Reinheimer – Rîpeanu, Sanda, *Lingvistica romanică: lexic – morfologie – fonetică*, All Universitar, Bucureşti, 2001.
Riegel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, 2-e éd. Quadrige/PUF, 2002.

Ressources électroniques:
Bronckart, J.P., *Théories du langage. Une introduction critique*, 4e édition, Mardaga, Liège, 1977, in https://books.google.ro/books?id=xk9DisCGwj0C&pg=PA338&lpg=PA338&dq=bronckart+j.p.+theorie+du+langage.+une+introduction+critique&source=bl&ots=PR3IbKSZi3&sig=6ZfR7juoxdM7o4T3bmnmsgSazJw&hl=ro&sa=X&ved=0ahUKEwiy0eb25cLXAhWCyhoKHSEJDFAQ6AEIUzAG#v=onepage&q=bronckart%20j.p.%20theorie%20du%20langage.%20une%20introduction%20critique&f=fals
Corder S.P. , *Que signifient les erreurs de l'apprenant?*, in *Langages*, vol. 14, no. 57, pp. 9-15, 1980, http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833
Debyser, F., „La linguistique contrastive et les interférences", in *Langue française*, no. 8, 1970, pp. 31-61, http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527
Dictionnaire *Larousse* in http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/raisonnablement/66272, consulté le 6.11. 2017.
Dictionnaire *Trésor*, http://www.cnrtl.fr/definition/vacance, consulté le 19.10.2017
http://www.cnrtl.fr/definition/amender, consulté le 23.10. 2017.
Fredet, Florentina, Laurian, Anne-Marie, „Analyse interférentielle et typologique des erreurs dans l'apprentissage d'une LVE: application à l'apprentissage du roumain par les francophones", in *Linguistique contrastive, linguistique appliquée, sociolinguistique. Hommage à Etienne Pietri*, vol.6, Éditions scientifiques européennes, Coll. „Études contrastives" sous la direction d'Anne-Marie Laurian et T. Szende, Berne, 2006, pp. 105-123, www.peterlang.com
https://dexonline.ro/definitie/viziona, consulté le 8.11.2017.

COMPOUND PATRONYMS: STRUCTURAL PATTERNS

Viorica Răileanu
Assoc. Researcher, PhD, Institute of Philology, Science Academy of Moldova

Abstract: *Most of the surnames have originated from the common language. Also from the common language many composition elements, structures and models have been borrowed and over time developed. There are three main ways of forming surnames in anthroponomy: conversion, derivation and composition. Composed anthroponyms are formed by combining words based on the usual syntactic rules. While a compounded word,at the level of the common language, usually means something new, different from the meaning of its parts, in anthroponomy, the value of its elements is kept and together they form a semantic unity, grammatically constructed based on the common language patterns and semantically representing an explanatory micromodel.*

Keywords: *surnames, composition, constituent parts, internal structure, patronyms, spelling.*

Numele de familie trasează atât identitatea personală, cât şi cea de grup. Folosit alături de prenume, indică apartenența la o familie. Deosebește un *Andrei* sau o *Maria* de ceilalți cu același nume. Cele mai multe nume de familie, în opinia lingvistului Iorgu Iordan, își au izvorul de bază în limba comună.

Numele de familie, care din punct de vedere morfologic sunt substantive propriii, s-au format de la diferite părți de vorbire. Cea mai mare parte dintre ele a provenit din substantive comune și proprii (prenume, toponime). Grupa numelor, ce au la bază substantive, alcătuiesc aproximativ 64,7%. În afară de substantive, numele de familie s-au format și de la adjective (11.9%), verbe (4,3%), antroponime (0,5%), adverbe (0,3%) etc.

Tot din limba comună antroponimia a preluat diferite elemente de formare, structuri şi modele pe care și le-au însușit și dezvoltat pe parcursul timpului. Astfel, formarea numelor se efectuează prin trei mijloace principale: *conversiunea*, *derivarea* și *compunerea*. Din procedeele conversiunii în antroponimie se întâlnește numai substantivizarea. Se substantivizează: adjectivele (*Dârzu, Josu, Ologu, Urâtu* etc.), verbele (*Botezatu, Doarme, Îndeamnă, Junghietu, Juratu, Lepădatu, Oprea, Zisu* etc.), antroponimele (*Leonte, Marian, Radu, Tudorean, Vasilică* etc.), adverbele (*Mânea, Oleacu, Târziu* etc.), onomatopeele (*Harştea, Miaun, Ţurea, Zbârnea* etc.) În cadrul derivării antroponimelor distingem: 1) *derivarea cu sufixe* (participă aproximativ 60 de sufixe) și 2) *trunchierea*.

Numele de familie compuse sunt formate prin combinarea unor cuvinte, după regulile sintactice obișnuite ale limbii. „În general, pentru a forma nume de familie, se urmează aceleași reguli ca pentru formarea numelor compuse. Limba română folosește rar compunerea și faptul acesta se reflectă și în formarea numelor de persoane. Găsim unele nume compuse provenite în general din porecle (...) sau împrumuturi gata făcute.” (Graur 1965: 110).

În graiul popular, raportul de filiație era exprimat prin formule compuse ce redau, de regulă, „un sens calificativ, formate prin juxtapunere dintr-un substantiv și un adjectivcalificativ: *bot-gros, buză-groasă, cap-gros, cap-șteap, coate-goale, gură-cască, gură-rea, mațe-goale, mațe-pestrițe,piele-lungă, talpă-lată, tivgă-goală* etc. sau dintr-un substantiv și un participiu tranzitiv

adjectivat: *gură-spartă, burtă-spartă, maţe-fripte* etc." (cf. Ciobanu 1970: 78-80). Ele funcţionează ca epitete privind diferite caracteristici fizice şi psihice ale omului. În afară de acest tip de compuse, mai există îmbinări cu alt sens, dar cu o referinţă semantică identică (omul): *fluieră-vânt, linge-blide, mălai-mare,papă-lapte,pierde-vară, soarbe-zeamă,vorbă-lungă, zgârie-brânză* etc. „Trebuie atrase în grupul compuselor care privesc individul uman şi acelea care se referă, tot în mod figurat, la animale, păsări, plante, boli etc.: *gât-vânăt, piept-roşu, lemn-dulce, apă-albă* „cataractă", *apă-neagră* „glaucom", *bube-dulci.*" (Ciobanu 1970: 80). Majoritatea dintre ele au devenit porecle, supranume, aplicate în mod egal bărbaţilor (flăcăi sau însuraţi) şi femeilor (măritate sau nemăritate) şi s-au impus, în perioada feudală, în sistemul de denominaţie populară. DEX-ul nu operează o distincţie între *poreclă* şi *supranume*, utilizând termenii în regim de sinonimie. A. Candrea, discutând despre porecle, încă din 1895 făcea deosebire între porecle şi supranume. Primele priveau direct „năravul sau defectul cuiva", iar supranumele nu era decât porecla „repetată şi de alţii la adresa aceleiaşi persoane".

„Supranumele compuse relevă mai pitoresc şi pregnant, prin metafore, caracterul fizic sau moral al persoanei, o deprindere, un gest, un cuvânt spus la un moment dat, o atitudine" (Constantinescu 1963: 50-51), „… îmbrăcămintea sau particularităţi evidente ale acesteia, preferinţa pentru anumite alimente etc." (Giurescu 1969: 207-215), căci „nici cele mai neînsemnate aspecte din viaţa individului nu scapă spiritului „iscoditor şi maliţios" al colectivităţii" (Candrea 1895: 5), „dorinţei acestuia de a satiriza trăsăturile care nu se încadrează în tiparele obişnuite" (Paşca 1936: 100).

Dar „în timp ce un compus este, de regulă, o unitate semantică nouă, cu un nou înţeles la nivelul limbii comune, altul decât cel al sensului exprimat de fiecare dintre elementele sale componente" (Asan, Ciobanu 1967: 241) (de exemplu, *bot-gros* a căpătat, prin compunere, înţelesul de „om lipsit de bună-cuviinţă"; *mălai-mare*– „om mâncăcios sau om bleg, lipsit de vlagă, prostănac"; *maţe-goale*– „om sărac"; *pierde-vară* – „om care îşi iroseşte timpul, care nu munceşte şi umblă fără niciun rost, leneş; *soarbe-zeamă*– „om prost";*vorbă-lungă*– „om flecar, palavragiu" etc.), „la nivel antroponimic părţile constituente îşi păstrează propria valoare, iar împreună formează o unitate semantică, construită – din punct de vedere gramatical – după tiparele limbii comune, iar semantic – ca un micromodel explicativ" (Burci, Zăbavă 2003: 61), constituind, la un moment dat, o treaptă importantă în formarea numelor prin compunere

Exemple de antroponime compuse abundă în limba mai veche: în literatura cultă de inspiraţie populară, în textele folclorice. Multe antroponime compuse sunt consemnate în actele vechi de cancelarie sau în diverse catagrafii. Parcurgerea materialului documentar din lucrarea *Moldova în epoca feudalismului* (MEF 1975:vol. VII, partea II) este o dovadă în acest sens. Ţinutul Orhei-Lăpuşna, unul dintre cele 23 de ţinuturi ale Moldovei, la acea vreme, înregistrează cel mai mare număr de nume compuse, din punctul de vedere al frecvenţei lor: *Ababii, Acucoanei, Babăre, Barbălată, Barbălungă, Barbămândră, Barbărasă, Barbăroşă, Barbăroşie, Băietrău, Belibou, Belicâine, Belicâne, Boubălţat, Bouroş, Bunacali, Bunăcale, Bunăzâua, Calcăatinge, Capalbu, Caplat, Catăaproape, Catăbini, Catănsus, Catărău, Cherdivară, Chişcăbabă, Cojocscurt, Curlat, Curnegru, Curroş, Decusară, Frunzălată, Ghervasă, Haidealul, Lapteacru, Mereacre, Meriacri, Perdivară, Peşterău, Pierdivară, Roadedealul, Sarăandrii, Sâlion, Scurăcană, Treiboi, Ţarălungă, Vremiră* etc. Numele cu cea mai mare frecvenţă sunt *Bouroş* (7), urmat de *Barbăroşie*(5)*Barbălată* (3), *Barbărasă* (3), *Calcăatinge*(3),*Curlat* (3).

Aceste formaţii au fost la origine nume active, cu funcţie de nume de familie neoficiale. Unele dintre acestea, alături de altele, s-au păstrat în nomenclatorul oficial până astăzi ca nume de familie consacrate (vezi mai jos *Lista*). Aşadar, „de natură trecătoare la început, supranumele

urmărește pe ins cu tenacitate până când el însuși, biruit, îl acceptă, îl lasă moștenire vrând-nevrând, schimbând «porecla în renume» și au lăsat-o urmașilor ca nume de familie, chiar când era vorba de un defect fizic pe care urmașii nu-l aveau." (Constantinescu 1963: 50-51; Graur 1965: 71).

O categorie aparte de nume de familie, specific moldovene, sunt și formulele compuse care provin de la nume personale masculine sau feminine în cazul genitiv, cu articolul posesiv-genitival contopit cu antroponimul: *Ababei, Acatrinei, Acălugăriţei, Acristinei, Adăscăliţei, Adomniţei, Agafii* etc.

Structura cu articolul posesiv-genitival aglutinat s-a consolidat în Moldova, în secolul al XIX-lea, funcționând ca supranume, care a devenit ulterior nume de familie oficial.

Nomenclatorul onomastic actual înregistrează nume de familie care mai păstrează rudimente ale acestui gen de denominație. „Articolul posesiv (*a, al*) a făcut, într-o primă fază, corp comun cu numele propriu (*Aancuţei, Ababei, Abălănesei, Aburlăciţei, Achelăriţii, Agheorgiesei, Albucurei, Albadii* etc.) pentru ca, apoi, acesta să se piardă la unele dintre ele (pe măsură ce se succed noi generații, legătura directă cu întemeietorul familiei slăbește, chiar dacă există conștiința aparținerii la acel clan), fiind înlocuit cu nominativul (*Abălaşa, Aioana, Acristina, Aciobăniţa, Acostăchioaie, Acatrine* etc.)" (Oancă, 2010: 9).

Din punct de vedere formal, Constantinescu distingea următoarele structuri ale antroponimelor compuse:

1. nume comun + adjectiv: *Capalb, Părlat*;
2. verb + substantiv: *Frige-vacă, Plînge-banul*;
3. verb + adverb: *Fuge-bine*;
4. verb + verb: *Calcatinge;*
5. substantiv + substantiv: *Buzgurilă*;
6. expresii: *Hara-grij, Rogu-te;*
7. o categorie aparte o constituiau numele compuse formate din două antroponime alăturate sau chiar contaminate într-unul singur: *Vasilie* (Vasile + Ilie), *Petrulie* (Petru + Ilie), *Siliancu* (Vasile + Iancu) etc. (Constantinescu 1963: 51)

Deși, teoretic, s-ar părea că orice cuvânt care aparține limbii comune poate intra în combinații de acest tip, practic, antroponimia selectează cu precădere doar anumite grupuri concrete de apelative. Vom prezenta mai jos cele mai frecvente tipuri de formare a numelor de familie prin compunere, înregistrate astăzi în nomenclatorul oficial. Am reținut, pentru exemplificare, numai patronimele care au în structura lor internă apelative ce fac parte din vocabularul limbii române. Așadar, structura internă a patronimelor compuse înregistrate astăzi se prezintă astfel:

1. **substantiv + adjectiv**: *Apărece, Babălungă, Babără, Barbălată, Barbăneagră, Barbănouă, Barbărasă, Barbăroşie, Barbăscumpă, Băietrău, Boinegri, Botgros, Boubătrîn, Bounegru, Bouroşu, Bovbalan, Bragnebun, Burunsus,Buzămurgă, Cabătut, Calalb, Capalb, Capbătut, Capmare, Capmoale, Caproşu, Capsîs, Capstrîmb, Captare, Casamare, Casarece, Cerlat, Chelemîndră, Cheleverde, Cheplat, Chicăroşie, Chiroşu, Cibotaroş, Cojocscurt, Colibăverde, Copiimulţi, Coşmari, Crăiţămîndră, Cucimacra, Curjos, Curlat, Curoşu, Cuşmăunsă, Cuţulab, Furcămîndră, Gîştemulte, Grădinămare, Guragata, Gurămultă, Hadjalbu, Iapără, Iapăscurtă, Lapteacru, Laptebatut, Laptedulce, Mânăscurtă, Mantaroş, Maţerele, Maţgras, Mălairău, Mereacre, Mîţăblîndă, Moşlat, Mucverde, Oaieneagră, Oaserele, Ombun, Paierele, Papanaga, Paralunga, Peşterău, Poalelungi, Porcgras, Puitîrziu, Sarabuna, Satmari, Talpălată, Ţarălungă, Untmoale, Vremere, Zamăneagră* etc;
2. **articol + substantiv**:*Ababei, Acatrinei, Acălugăriţei, Achilina, Achiri, Acristinei, Adajii,*

*Adăscăliţei, Adochiţii, Adomniţei, Agafii, Aghenii, Agheorghiesei, Agreci, Agrigoroaie, Ailenii, Ailoae, Aluimoş, Alupoi, Amaftioaie, Amalanei, Amanjii, Amarfii, Amariei, Amariţa, Amihalachioae, Amilachi, Amoaşei, Amoşii, Aniţîi, Apachiţa, Apăvăloae, Apetrei, Apetroae, Apopii, Apreutesei, Asaftei, Asandii, Aştifeni, Atasii, Avasiloae, Avădănii, Axanii*etc.;

3. **verb + substantiv**: *Ardefoc, Beliban, Belibou, Belican, Belivacă, Cherdivarenco, Chişcăbabă, Frigioi, Frîngefier, Jeliborşci, Jelimălai, Mutcur, Papăborş, Papămere, Pierdevară, Pîrlicasă, Radiola, Roadedeal, Scobioală, Scobiola, Sparinopta, Sternioală, Taievorba, Taievorbă, Zvîrlefus* etc.;

4. **adjectiv + substantiv**:*Bunavremea, Bunăcale, Bunibaltă, Doducal, Grostopor, Negruvodă, Sînchetru, Zgârcibabă* etc.;

5. **numeral** (mai ales cel cardinal) **+ substantiv**: *Cincilei, Doibani, Patruboi, Patruochi, Şapteboi, Şaptefraţi, Şaptelici, Şaptesate, Şeptichin, Triboi* etc.;

6. **substantiv + prenume**: *Babaraica, Babisanda, Chiralina, Chironachi, Chirvasă, Ghervas, Moşulupa* etc.;

7. **substantiv + substantiv**: *Posturusu, Sîncumami, Ziliborş* etc.;

8. **prenume + prenume**: *Colibaba, Pintilie, Rusandu, Sileon, Vasilie* etc.;

9. **verb + verb***: Calcatinge* etc.;

10. **verb + adverb**: *Catărău, Cîntăbine, Joacăbine* etc.;

11. **verb + prepoziţie + adverb**:*Catănsus, Sainsus* etc.;

12. **prepoziţie + prepoziţie + substantiv**:*Decuseară* etc.;

13. **interjecţie + adjectiv**:*Haidragă* etc.;

14. **prepoziţie + adverb**: *Dinjos* etc.;

15. **interjecţie + interjecţie**: *Ciocoboc, Mîrmîr* etc.;

16. **interjecţie + prepoziţie + substantiv**: *Buhînbaltă* etc.;

Cercetătoarea Maria Cosniceanu consemna, în 1991, în *Dicţionar de prenume şi nume de familie purtate de moldoveni*, multe dintre antroponimele compuse pe care le-am citat, adăugându-le acestora şi multe altele: *Buzăneagră, Buzăruptă, Cârjăbabă, Foameră, Frunzălată, Oasenegre, Pareră, Piciormare, Sângerău* etc. (Cosniceanu 1991)

Din cele prezentate mai sus, observăm că cele mai frecvente tipuri de formare a patronimelor prin compunere sunt cele care au la bază un substantiv: substantiv + adjectiv; articol + substantiv; verb + substantiv.

La formarea antroponimelor compuse sunt întrebuințate, în mod frecvent, substantive ce denumesc:

părți ale corpului omenesc: *cap,barbă, buză, cur, gură, ochi, mațe, mână, oase, piele, talpă* etc.

păsări și animale (în special domestice): *bou, câine, gâște, iapă, mâță* (pop.), *oaie, pește, porc, vacă* etc.

alimente: *apă, borș, brânză, lapte, mălai, mere, unt, zeamă* etc.

lucruri foarte importante din viața cotidiană: *baltă, ban, cană, casă, cojoc, colibă, furcă, fus, oală, paie, para,topor* etc.

persoane: *babă, băiat, copii, frate, moș, papa* etc.

La formarea patronimelor compuse participă cu un procent mare și adjectivele. În mod frecvent, sunt întrebuințate adjective care exprimă noțiunea de „culoare”: *alb,murg, negru, roșu, verde* etc. sau de „mărime”: *gros, lat, lung, mare, mult, scurt* etc. Pe locul imediat următor se situează, ca număr de apariții, perechile antonimice: *bun/ rău, nou/ vechi, cald/ rece, tare/ moale, sus/ jos*etc.

Numele au fost analizate pe fundalul evoluției limbii poporului, fapt ce determină ortografierea numelor respective în perioada contemporană cu impact pozitiv pentru cultura limbii și a poporului. „Dacă, inițial, în documentele de arhivă sunt întâlnite numeroase antroponime compuse prin juxtapunerea termenilor, susținută de multe ori și de folosirea cratimei – pentru a se întări faptul că este vorba de o sintagmă – treptat aglutinarea se impune ca mijloc principal de formare a acestui tip de nume" (Burci, Zăbavă 2003: 65). Aceasta se observă din exemplele de mai sus, unde sudarea morfosintactică a părților componente este totală, ea fiind rezultatul unei îndelungate existențe. Patronimele *compuse* sunt formate prin *juxtapunere* (*Catărău, Crăiţământră, Joacăbine, Negruvodă, Oaserele, Ombun, Poalelungi, Taievorbă* etc.) și prin *joncțiune* (*Buhînbaltă, Catănsus, Decuseară, Dinjos, Sainsus* etc.). În nomenclatorul onomastic actual, unul și același nume poate apărea sub mai multe forme: *Negruvodă* și *Negru-Vodă.*

Conform normelor ortografice actuale, numele de familie pot să se scrie, în funcție de gradul de unitate, într-un cuvânt, cu cratimă și în cuvinte separate.

Numele de familie sudate ca structură, ca cele analizate în acest studiu, se scriu într-un singur cuvânt.

Cu cratimă se scriu numele de familie compuse din două nume de persoane: *Chiose-Radu, Cozma-Adam, Lupu-Goriţa, Popa-Condrea, Roşca-Ceban, Rusu-Disculţu, Scut-Cuşnir* etc.; compuse din nume de persoană + nume geografic: *Niculescu-Buzău, Rădulescu-Motru*; compuse din nume de persoană + substantiv comun, indicând un rang, un grad, o funcție etc. (indiferent de ordine): *Hagi-Tudose, Negru-Vodă*;

Se scriu separat numele de familie cu structura: nume propriu de persoană + prepoziție+ nume propriu de loc: *Radu de la Afumaţi*. Când se consideră că prepoziția face parte din numele de familie, nu se scrie separat: *Delavrancea*. (http://dexonline.ro/articol/4.2._Scrierea_cuvintelor_compuse).

Existența antroponimelor compuse în actele și documentele vechi, menținerea unora dintre ele în inventarul actual, precum și apariția altora noi reprezintă o realitate a sistemului nostru denominativ.

Materialul antroponimic face parte din lexicul general al limbii. Pentru analiza comportamentului antroponimelor sunt folosite metode și tehnici specifice limbii comune. Cu toate acestea, pe parcursul timpului, antroponimia, constituită ca un micromodel edificator, își dezvoltă propriile reguli, care o definesc.

Mai jos prezentăm lista patronimelor compuse, cu frecvențele actuale (cifra din paranteză reprezintă totalul pe țară), extrase de pe site-ul oficial *Servicii informaţionale on-line* „REGISTRU". Am păstrat ortografia originală și toate variantele numelui, inclusiv cele eronate (schimonosiri de sunete: *Babire* „babă rea", *Cucimacra* „cușmă acră", *Mazgras* „maț gras", *Şeptichin* „șapte câini", *Sparinopta* „sperie noaptea", grafii nerecomandate de normele academice), deoarece este vorba de nume de persoane, a căror scriere trebuie respectată, pentru a se păstra identitatea persoanei.

Ababei (239)
Ababi (319)
Ababii (2101)
Acatrinei (22)
Acatrinii (47)
Acălugăliţă (18)
Acălugăriţa (4)
Acălugăriţei (17)

Acălugăriţii (14)
Achilina (82)
Achiri (13)
Acristinei (13)
Acristinii (21)
Adascaliţei (13)
Adăscăliţa (13)
Adăscăliţă (26)
Adăscăliţei (74)
Adăscăliţii (13)
Adochiţ (19)
Adochiţa (20)
Adochiţă (12)
Adochiţii (11)
Adomniţa (259)
Adomniţei (7)
Agafii (61)
Agafiţa (52)
Agheni (20)
Aghenia (11)
Aghenie (206)
Aghenii (52)
Agheorghiesei (20)
Agheorghiesi (34)
Agreci (45)
Agrigoroae (37)
Agrigoroaie (40)
Aileni (24)
Ailenii (43)
Ailoae (21)
Ailoai (64)
Ailoi (56)
Aluimoş (19)
Alupoi (35)
Amaftioae (12)
Amaftioaie (19)
Amalanei (12)
Amalani (25)
Amalanii (35)
Amanjii (8)
Amarfi (42)
Amarfii (178)
Amariei (37)
Amarii (197)
Amariţa (22)
Amihalachioae (16)

Amilachi (23)
Amoaşei (41)
Amoaşii (165)
Amoşii (16)
Aniţîi (10)
Apachiţa (107)
Apareci (30)
Apărece (68)
Apăreci (3)
Apăvăloae (33)
Apetrei (25)
Apetri (97)
Apetrii (56)
Apetroae (31)
Apopi (12)
Apopii (56)
Apreutes (13)
Apreutese (18)
Apreutesei (23)
Apreutesi (8)
Apreutesii (34)
Ardefoc (38)
Ardifoc (6)
Asaftei (40)
Asafti (20)
Asandi (67)
Asandii (16)
Aştifeni (84)
Atasii (27)
Avadăni (11)
Avadănii (26)
Avadeni (1)
Avadenii (29)
Avasiloae (19)
Avasîloae (36)
Avasîloaie (11)
Avădanei (1)
Avădănei (14)
Avădăni (42)
Avădănii (132)
Axanii (17)
Babalunga (15)
Babalungă (1)
Babaraica (117)
Babară (56)
Babălungă (71)

Babălungă (71)
Babără (566)
Babilunga (13)
Babire (9)
Babisanda (14)
Babîră (152)
Babumara (109)
Barbalat (434)
Barbalată (13)
Barbaneagra (116)
Barbaneagră (6)
Barbanoi (23)
Barbanou (12)
Barbanova (24)
Barbaras (58)
Barbaroş (958)
Barbaroşa (25)
Barbaroşie (74)
Barbascumpa (50)
Barbascumpă (11)
Barbălat (13)
Barbălată (117)
Barbăneagră (339)
Barbănouă (68)
Barbărasă (181)
Barbăroş (183)
Barbăroşă (7)
Barbăroşie (178)
Barbăscumpă (224)
Barbilat (20)
Barbineagra (18)
Barbiroşa (12)
Barbîroş (17)
Barbulat (263)
Barburas (56)
Barburasă (41)
Barburoş (60)
Băetrău (155)
Băietrău (59)
Beliban (10)
Belibo (13)
Belibou (56)
Belibov (466)
Belican (2)
Belivac (59)
Belivaca (22)

Belivacă (26)
Bilibov (23)
Bobotrîn (23)
Bodgros (31)
Boinegri (15)
Botgros (42)
Boubatrîn (35)
Boubătrîn (135)
Bounegru (459)
Bouroş (249)
Bouroşu (84)
Bovbalan (25)
Bragnebun (43)
Buhînbaltă (5)
Bunacale (2)
Bunacalea (158)
Bunavremea (10)
Bunăcale (14)
Bunăcalea (14)
Bunibalta (12)
Bunibaltă (14)
Burunsus (187)
Buzămurgă (18)
Cabatut (26)
Cabătut (47)
Calalb (457)
Calcatinci (17)
Calcatinge (165)
Calcatinj (14)
Calcatinja (10)
Calcatinje (31)
Capalb (5)
Capbatut (44)
Capbătut (369)
Capmare (117)
Capmari (190)
Capmaru (67)
Capmoale (123)
Capmole (15)
Caproş (283)
Caproşu (48)
Capsîs (11)
Capstrîmb (13)
Captare (3)
Captari (295)
Casamare (16)

Casarece (1)
Casareci (52)
Catansus (120)
Catareu (37)
Catănsus (14)
Catărău (255)
Caterev (139)
Catînsus (98)
Catîrău (143)
Catîreu (28)
Cebotroş (13)
Cerlat (546)
Chelemîndră (22)
Cheleverde (8)
Chelimîndra (2)
Cheplat (14)
Cherdevară (99)
Cherdivar (105)
Cherdivară (4050)
Cherdivarenco (10)
Chicaroş (253)
Chicaroşie (10)
Chicăroşie (12)
Chiliverda (16)
Chiliverde (11)
Chiliverdi (71)
Chiralina (38)
Chironachi (16)
Chiroşu (33)
Chirvas (193)
Chirvasă (13)
Chişcababa (10)
Chişcăbabă (19)
Cibotaroş (7)
Cincilei (291)
Ciocoboc (15)
Cîntăbine (3)
Cojocscurt (33)
Colibaba (716)
Colibaverde (25)
Colibaverdi (12)
Colibăverde (17)
Copiimulţi (68)
Copmari (26)
Corjos (45)
Coşmari (74)

Crăiţămîndră (22)
Cucimacra (31)
Culibaba (253)
Curjos (346)
Curlat (189)
Curoş (387)
Curoşu (427)
Cuşmaunsa (16)
Cuşmăunsă (4)
Cuţulab (213)
Decusară (12)
Decuseară (177)
Dicusar (1019)
Dicusara (132)
Dicusară (409)
Dicusari (61)
Dicusarî (97)
Dinjos (67)
Doducal (2)
Doiban (50)
Doibani (314)
Fridjioi (34)
Frigioi (22)
Frîngefer (15)
Frîngefier (5)
Frînjefer (4)
Frînjefier (1)
Furcamândra (17)
Furcămîndră (10)
Gaidrag (3)
Gaidraga (50)
Ghervas (552)
Gîştemulte (118)
Grădinămare (4)
Grostopor (7)
Guragata (9)
Gurămultă (17)
Guremulta (12)
Hadjalbu (10)
Haidraga (2)
Haidragă (5)
Iapără (323)
Iapăscurtă (45)
Jelemalai (17)
Jeliborşci (23)
Jelimalai (100)

Jelimălai (9)
Joacăbine (132)
Lapteacru (373)
Laptebatut (1)
Laptedulce (61)
Laptiacru (59)
Malairău (214)
Malaireu (43)
Malareu (26)
Mantaroş (11)
Maţerele (19)
Maţgras (13)
Mazgras (35)
Mălairău (14)
Mânăscurtă (30)
Mereacre (1239)
Mereacri (28)
Meriacre (565)
Meriacri (351)
Mînascurta (126)
Mînascurtă (14)
Mînăscurta (44)
Mînăscurtă (764)
Mînîscurtă (7)
Mîrmîr (95)
Mîţablînda (37)
Mîţăblîndă (159)
Mîţîblîndî (2)
Moşlat (14)
Moşolupa (9)
Moşulupa (15)
Mucverde (11)
Mucverdi (7)
Mutcur (17)
Negrivodă (7)
Negruvodă (27)
Oaeneagră (15)
Oaieneagră (72)
Oaserele (52)
Oineagra (30)
Oineagră (9)
Ombun (34)
Paerele (44)
Paereli (43)
Paierele (97)
Paiereli (2)

Pairele (9)
Paireli (102)
Papaborş (1)
Papanaga (285)
Papăborş (13)
Papămere (2)
Papămeri (13)
Papîmere (14)
Papîmeri (25)
Paralunga (79)
Parălungă (15)
Patruboi (8)
Patruochi (4)
Perdevară (14)
Perdivar (54)
Perdivara (21)
Perdivară (55)
Peşterău (19)
Peşterev (70)
Peştireu (16)
Pierdevară (3)
Pintilie (43)
Pîrlicas (91)
Pîrlicasă (25)
Poalelungi (209)
Poalelunji (18)
Polelungi (11)
Polelunji (2)
Porcgras (17)
Posturusu (19)
Puitîrziu (21)
Radiola (72)
Roadedeal (25)
Rodideal (533)
Rusandu (48)
Sainsus (285)
Sarabun (16)
Sarabuna (16)
Satmari (3)
Scobioala (157)
Scobioală (509)
Scobiola (152)
Senchetru (8)
Sileon (19)
Silion (260)
Sînchetru (296)

Sîncumami (20)
Sparinopta (28)
Sternioala (13)
Sternioală (18)
Sterniola (24)
Şapteboi (110)
Şaptefraţ (145)
Şaptefraţi (420)
Şaptelici (26)
Şaptesate (151)
Şaptifraţ (1)
Şaptifraţi (9)
Şeptefraţ (40)
Şeptefraţi (38)
Şeptelici (432)
Şeptichin (99)
Şeptifraţ (15)
Şeptifraţ (5)
Şeptilici (20)
Şeptîchin (17)
Taevorba (14)
Taevorbă (2)
Taievorba (3)
Taievorbă (42)
Taivorba (3)
Taivorbă (2)
Talpălată (6)
Triboi (1754)
Ţaralunga (338)
Ţaralungă (21)
Ţarălunga (12)
Ţarălungă (383)
Ţarelunga (62)
Ţarilunga (1)
Untmoale (26)
Vasilie (3)
Vremere (185)
Zamăneagră (101)
Zamîneagra (11)
Zamîneagră (22)
Zamîneagrî (8)
Zgârcibabă (3)
Zgîrcibaba (111)
Zgîrcibabă (36)
Ziliborş (38)
Zvîrlefus (10)

Zvîrlifus (8)

BIBLIOGRAPHY

Graur, Al., *Nume de persoane*, București, Editura Științifică, 1965.

Ciobanu, Fulvia, *Substantivul*, în „Formarea cuvintelor în limba română" vol. I, Compunerea, București, 1970.

Asan, Finuța; Ciobanu, Fulvia, *Cuvintele compuse și grupurile sintactice stabile,* în „Studii și materiale privitoare la formarea cuvintelor în limba română", vol. al IV-lea, București, Editura Academiei R.S.R., 1967.

Burci, Iustina; Zăbavă, Camelia, *Câteva observații asupra numelor de familie compuse din Moldova*, în: „Limba română" (Chișinău), 2003, nr. 11-12, p. 61-66.

Constantinescu, N. A., *Dicționar onomastic românesc*, București, 1963.

Giurescu, Constantin C., *Istoricul podgoriei Odobeștilor din cele mai vechi timpuri până la 1918*, București, Editura Academiei R.S.R., 1969.

Candrea, Aureliu, *Poreclele la români,* București, Editura Librăriei Socec, 1895.

Pașca, Șt., *Nume de persoane și nume de animale în Țara Oltului,* București, 1936.

Moldova în epoca feudalismului, Recensămintele populației Moldovei din anii 1772 și 1774, vol. VII, partea II, Academia de Științe a Republicii Moldovenești, Institutul de Istorie, Chișinău, Editura Știința, 1975.

Oancă, Teodor, *Nume moldovene de familie (II)*, în „Academia Bârlădeană", 2010, anul XVII, 2 (39), p. 9; http://www.academiabarladeana.ro/Arhiva/revista/acad39.pdf

Cosniceanu, Maria, *Dicționar de prenume și nume de familie purtate de moldoveni*, Chișinău, Redacția principală a Enciclopediei moldovenești, 1991.

Burci, Iustina, *Antroponimie în diacronie. Privire specială asupra Iașului,* Craiova, Editura MJM, 2001, p. 84.

http://dexonline.ro/articol/4.2._Scrierea_cuvintelor_compuse

DIFFERENCES IN INTERCOMPREHENSION – FRENCH VERSUS ENGLISH (CASE STUDY CONCLUSION)

Alina Balagiu
Associate Professor PhD, 'Mircea cel Batran' Naval Academy, Constanta

Abstract:The paper aims to make a parallel between the degrees of understanding the same text of two different groups. The first group is formed of 24 people who answered 10 questions in English and the second group is formed of 39 people who answered the same questions in French. The text was written into Romanian to prove the existence of reading comprehension. Each set of answers was analyzed in separate papers asparts of the same Case Study on intercomprehension. We started from the supposition that English speaking people should understand less from a Romanian text than French speaking people due to the fact that Romanian is a Romance language.

Keywords: reading comprehension, Romanian, French, English second language

1. Method of research

Intercomprehension and multilingualism are subjects of more and more studies as long as people of all ages are moving within Europe and worldwide. Learning languages has become a priority for everybody, but especially for students and graduates who have to either learn in a foreign country or work in a multicultural environment. People become more aware by and interested in the culture of the place where they learn or work and to satisfy their interest they need to develop communication skills with natives or with representatives of different nationalities. Starting from the idea that intercomprehension is a useful tool in oral and written communication we have studied the subject in several articles based on the results of a case study. The last two articles depicted the characteristics of reading comprehension as part of intercomprehension. The first paper considered understanding within Romance languages, taking as examples Romanian and French, and the next one taking into account the characteristics of Romanian text comprehension by second language English speakers.

As we have mentioned in the previous article, there were 39 respondents involved in the case study who considered French as their second language, 24 respondents involved in the study who gave their answers or translations into English. Only a small percentage of these people are native, there is one person from UK and seven respondents from France, the others know English, respectively French, as a second language.

The people involved in the case study were supposed to read ten Romanian questions and, according to what they could understand, answer the questions in English or French. The instructions given to the respondents involved in the study are:

"Read the following questions, underline the words you can understand and write the translation or give short answers in the following languages: English, French, Dutch, Italian, Spanish or German." (Balagiu, 2017)

2. Analysis of answers

We divided the answers into four sections that could be identified in the charts. The first column on the chart is represented by the people who gave an answer to the question, or proved understanding by translating the whole sentence. The second column on the chart is represented by people who understood just a part of the sentence and translated accordingly. The third column shows the number of respondents who understood and translated between one and three words. The fourth column or section represents the participants who did not understand anything or misunderstood one or several words.

1.The first question "Cu ce mijloc de transport vii la şcoală?" (What means of transport do you use to come to school?) was understood by most of the respondents regardless of the group they were part of. The proof lies in the fact that there was any person to give no answer. According to the figures in the chart both the group of English speakers (75%) and that of French speakers (82%) had a high percentage of answers or translations. Also, all the respondents understood "mijloc de transport", collocation that gives the main meaning of the sentence.
The differences can be observed from the chart regarding the percentage of people who translated part of the sentence or just one word. While in the French group 18% partly translated the sentence, the English group had only 8.33% of respondents who understood more than one word. Out of these there was only one person who recognized the word "şcoală" (school). In the French group the same word was recognized by everybody.

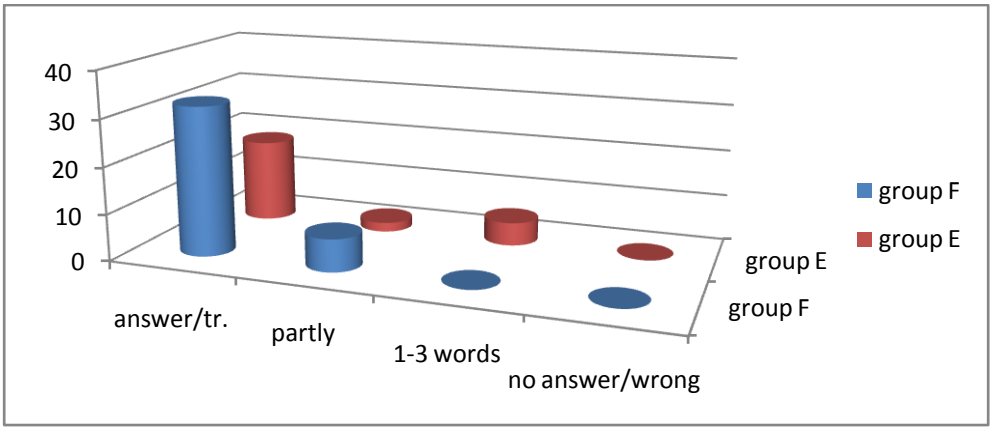


Figure 1 the first sentence

2. The second question, "Eşti căsătorit(ă), necăsătorit(ă) sau divorţat(ă)?" (Are you married, single or divorced?),was understood by 13 people from each group, meaning that as percentage the English group with 54.14% prevailed the French one that had only 33.33%.another difference is the percentage of people who had no clue about the meaning of the sentence 46.15% for the French speakers and 20.83 for the English speakers. The most familiar word for the French speaking respondents was "divorţat(ă)" recognized by 22 people, while for the

English speakers all the three participles were underlined as being familiar, although they were not translated correctly.
The common fact for the two groups is that nobody translated the sentence partially, proving that the meaning was conveyed almost integrally.

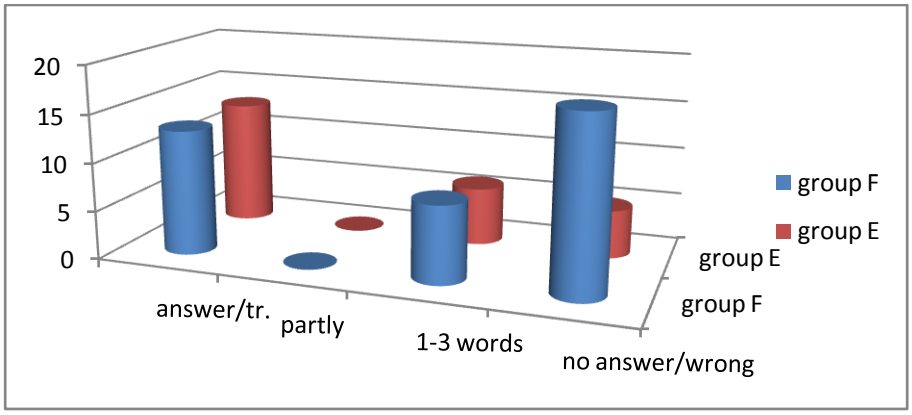


Figure 2 the second sentence

3. The third question is "Care este culoarea ta preferată?" (What is your favourite colour?).
As a common place for the two groups we cane note that the percentage of people who did not understand anything was about the same, 13% for the French speaking group and 16% for the English speaking group. Also about the same percentage (60%) of respondents proved that they understood the question by translating or giving an appropriate answer. Most people understood at least one of the two key-words "culoarea" and "preferată".
The differences can be found in the percentage of people who translated one to three words, whose number is bigger for the French speakers.

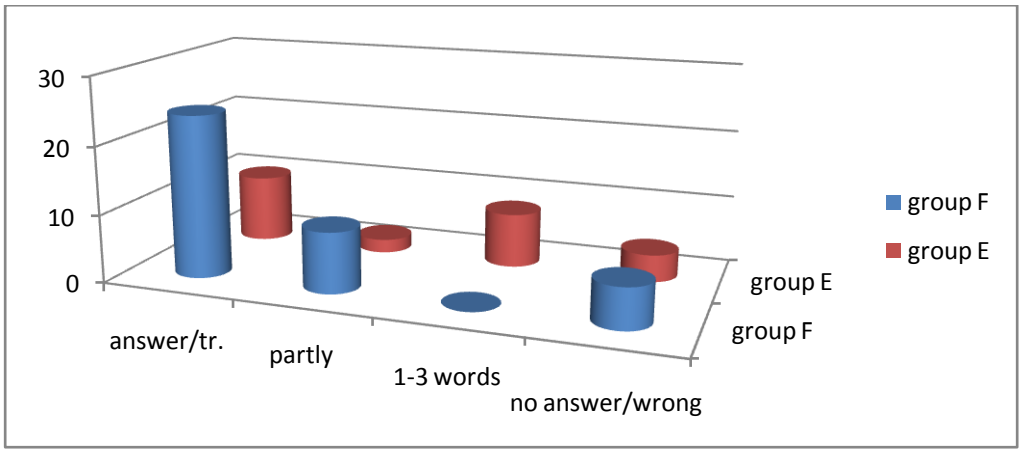


Figure 3 the third sentence

4. The fourth question, "Preferi să mergi la teatru, la operă, la balet sau la cinematograf?" (Do you prefer going to the theatre, opera, ballet or cinema?), was mainly understood by everybody, if we take into consideration the overall percentage of 98.5% for both groups.
Identifying at least one noun in the series of four was decisive in grasping the meaning of the sentence.

In comparison to the French group, in the English one nobody recognized the verb "să mergi", which made the difference in translating part of the sentence or just a couple of words.

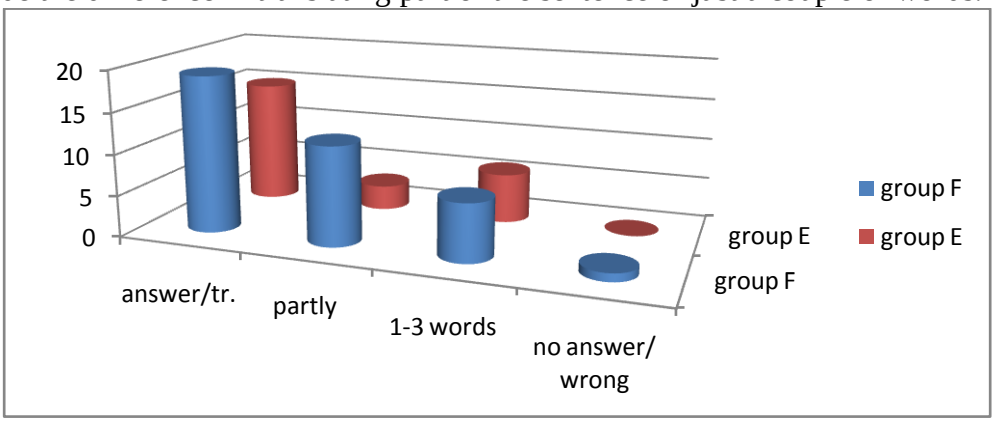


Figure 4the fourthsentence

5. The fifth question is "Duminica stai acasă sau mergi la plimbare?" (Do you stay at home or go for a walk on Sunday?). As we can see from the chart the differences in percentages are not striking between the two groups. Most people could not understand the meaning of the sentence, probably due to the fact that the words do not have a familiar form because they are not international words. As common fact both groups translated mainly the first half of the sentence. Unexpectedly, the percentage (16.66%) of people from the English group who understood the question is higher than the percentage (10.25%) of respondents from the French group.

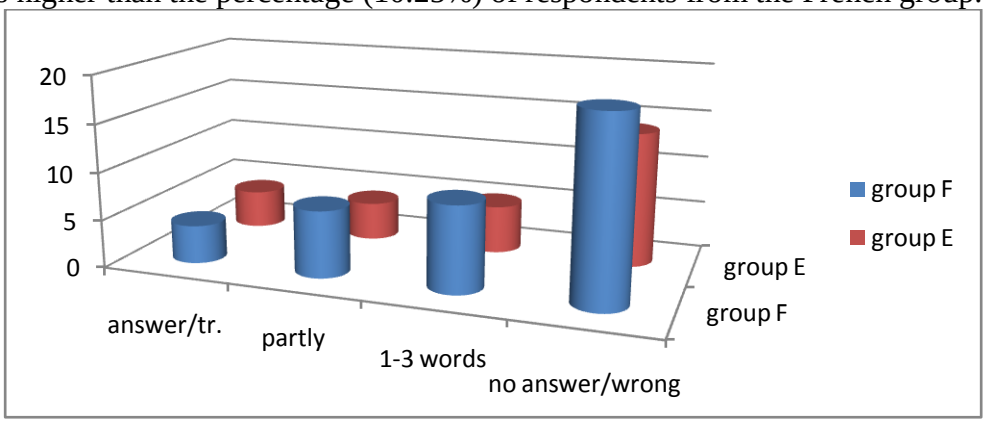


Figure 5 the fifth sentence

6. The sixth question is "Bei ceai, cafea sau lapte dimineața?" (Do you drink tea, coffee or milk in the morning?). The respondents from both groups had difficulties in understanding the overall significance of this question.

While the English respondents had more difficulties in translating the sentence or giving an answer with 8.33% of the total, the French group had twice more people in this situation, according to their number, with 15.33%. The differences can also be noticed for those who could not understand at least a word and are in percentage 20.83% for the English group and 35.89% for the French group. The figures are unexpected for a sentence having the key-word the international word **coffee**.

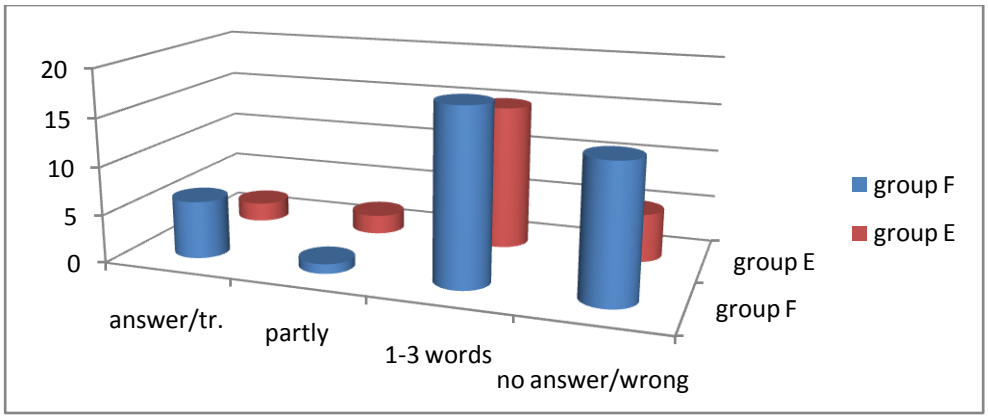


Figure 6 the sixth sentence

7. In the case of the seventh question "Te uiţi la reclame la televizor?" (Do you watch advertisements on TV?), the common traits are represented by the reduced number of people who could not understand the sentence at all and the great number of respondents who understood the noun "televizor" that is one the key-words for this question.
All the other aspects of understanding are different, as we could expect, including the fact that more French speakers also understand the verb "te uiţi", which is another key-word.

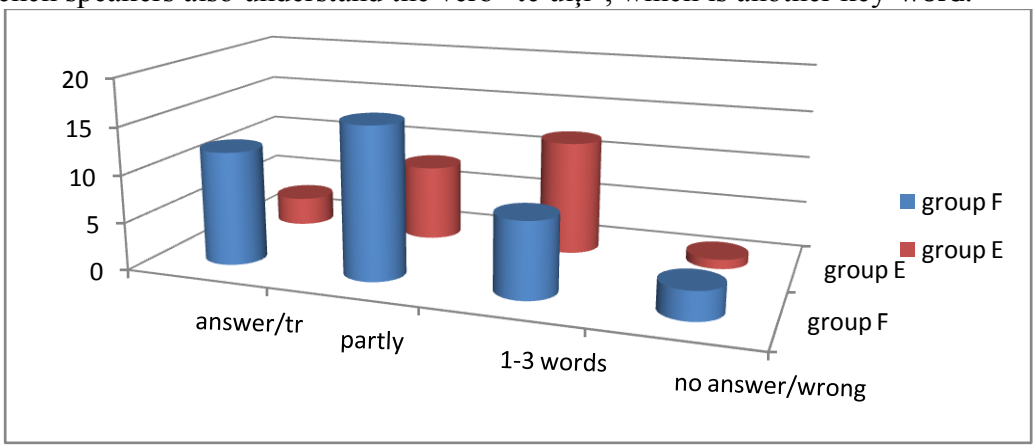


Figure 7 the seventh sentence

8. The eighth question is "Unde mergi în concediu, la munte sau la mare?" (Where do you go on holiday in the mountains or at the seaside?). The two groups have in common the poor understanding of the whole meaning and the fact that no one could translate partially the question.
The differences, as they can be seen from the diagram, consist in the degree of recognizing the noun "mare", which was higher for the French group (41%) due to the fact that the Romanian word was borrowed from French. Only 25% of the English speakers understood the word, representing quite a high percentage, however, taking into account the difference in form between the Romanian and the English word.

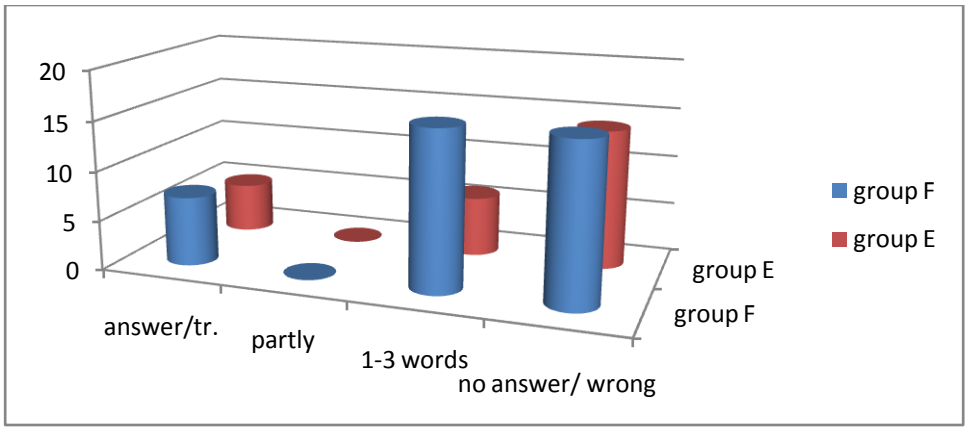


Figure 8 the eighth sentence

9. The ninth question "Care este hobby-ul tău?" (What is your hobby?) has from our point of view a predictable chart. It was understood by almost all the respondents regardless the group due to the word "hobby" that is internationally recognized, which lead to the conclusion that the key-word helped the participants in translating other words too.
Five people from the French group perceived the question wrongly and gave the translation "Quelle est sa profession?" (What is your occupation?), in comparison to the English group where there was no misunderstanding.

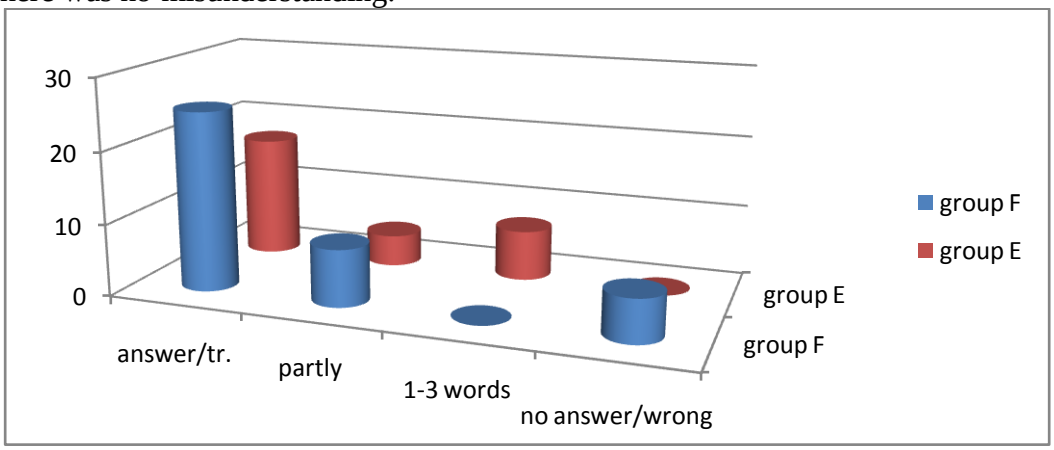


Figure 9 the ninth sentence

10.The tenth sentence, "Ce crezi că e mai uşor să înveţi într-o limbă străină, să scrii sau să vorbeşti?" (What do you think is easier to do in a foreign language, to write or to speak?), proved to be very difficult for all our respondents. A great number of people had no clue about the meaning, in figures that is over 80% from each group.
A small percentage of the English group (12.5%) made an attempt to translate the first part of the question even though the vocabulary is totally different, and they succeeded to understand the question is about asking opinion.

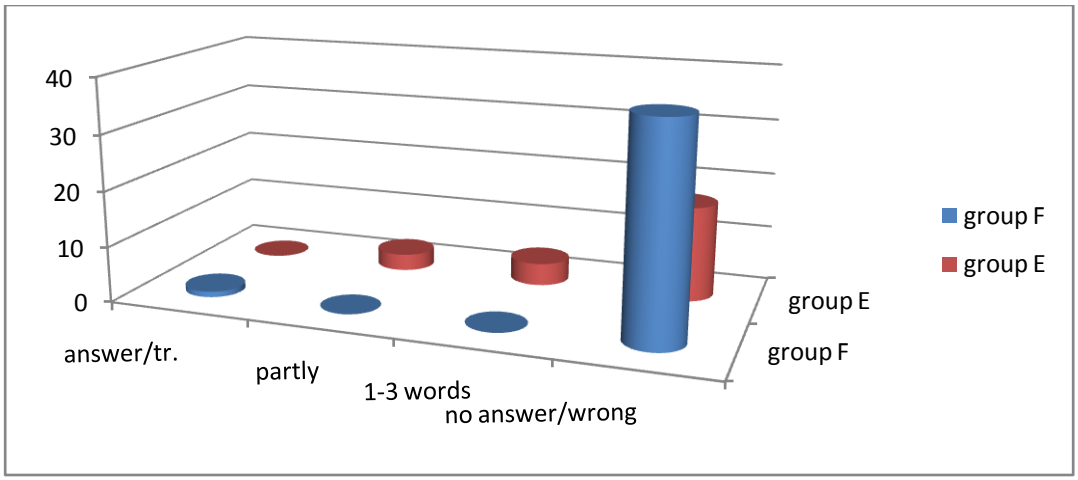


Figure 10 the tenth sentence

3. Conclusions

We assumed at the beginning of the study that the French group would understand more than the English group due to the similar vocabulary shared by the Romance languages. However, during the analysis of the answers in parallel between the two groups we get to the conclusion that the differences are not striking. The comprehension of Romanian words and phrases was based for both groups on common traits.

1. The recognition of key-words in each sentence facilitate guessing the overall meaning for the English group while for the French one the common words made the comprehension easier. An example is the first sentence where there are two such key-words: "transport" and "şcoală". The first one was easily recognized as having the same form in English and French, while the second word was mainly recognized by the French speakers and inferred from the context by 75% of respondents who translated the sentence or gave an adequate answer. The same phenomenon can be noticed in the second sentence where there are three key-words "căsătorit(ă)", "necăsătorit(ă)", "divorţat(ă)". The only word that was perceived as recognizable was "divorţat(ă)", word that has about the same form in French and English, while the other two words giving clues for the sentence were not recognized, but guessed from the context.

2. One of the most important factors in reading comprehension is the similar form of the word, even if the Romanian word is written with specific diacritics. Many words were misunderstood both by French and English respondents because they had forms similar to other French or English words. Some examples are hilarious: the Romanian noun "plimbare" (walk) was assimilated to the English noun *plumber*, "necăsătorit(ă)" (unmarried) was translated as *necessary*, the adverb "mai" (more) was translated as *May* (the month), "învеţi" (learn) was assimilated to the verb *invite*, and the list can continue. The same mistranslations could be noticed at the French speakers but not as frequent as at the English group.

3. The main difference between the answers of the two groups was remarked at the sentence seven. The meaning of the seventh question rests in the key-words "reclame" and "televizor" which were clearly understood by most of the French respondents given the resemblance to the French words "réclame" and "téléviseur". The recognition of these nouns made the French respondents identify the verb "a se uita" which would have been impossible to understand but for the context. We are dealing here with a short sentence containing two easily recognizable words, which convey the whole meaning.

The English respondents on the other hand, although recognized the word that gave the clue of the sentence, could not get to the meaning of the question because they did not understand the verb. In this case the oral intercomprehension would not function, as the reading comprehension did not function, because the whole message was not understood.

We have been committed to find differences between the French and the English groups in understanding the Romanian sentences. However, the similarities in reading comprehension proved to be more than distinctions. A typical example is the last question "Ce crezi că e mai uşor să înveţi într-o limbă străină, să scrii sau să vorbeşti?" (What do you think is easier to do in a foreign language, to write or to speak?). If we just look at the two versions, the English and the Romanian one we can notice that there is no formal or visual similarity between the words forming the sentences. Consequently we would expect the question to be understood by the French speakers because many words have a somehow similar form or have the same origin. The percentage of people speaking French who had no clue about the meaning of the sentence was greater than those of people speaking English.

BIBLIOGRAPHY

Characteristics of Romanian Text Comprehension by Second Language English Speakers (Case Study), The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, e-ISBN: 978-606-8624-01-3, Volume no. 4, 2017, p. 73.

ESP CREATIVE TEACHING METHODS. CASE STUDY

Alina Buzarna-Tihenea (Galbeaza)
Assist. Prof., PhD, Ovidius University of Constanța

Abstract: This paper aims at identifying and selecting appropriate creative methods that can both ensure and facilitate learning while developing all four skills (reading, writing, listening, speaking), in addition to examples of practical use. The first section of this paper tackles several key concepts, such as "creative", "creativity", and their integration into the ESP methodology. The second section of the article concerns the practical aspect of using creative methods for ESP teaching, being focused on an experiment whose main hypothesis is that teaching English as a foreign language using creative methods can make the teaching/learning process more efficient for the learners. The experiment was conducted on two parallel groups of students, i.e. a control group exposed to the traditional teaching methods in order to develop reading, listening, speaking and writing skills, and a focus group, exposed to creative methods, activities, tools and techniques. The analysis of the results reveals the necessity of thinking outside the box for teachers facing generations of students that are no longer like the previous ones, neither in goals or knowledge, nor in interests or abilities, illustrating the advantages and benefits of integrating these interests and goals in ESP teaching and learning activities.

Keywords: ESP, creative methods, experiment, language skills

1. Introduction

Some of the issues that make the difference in an English language class, such as generating interest in the topic, making use of technology, task-based teaching, communicative, collaborative teaching and learning alongside with teaching creatively and teaching for creativity, are considered in this paper as part of the teaching-learning process. Students have always enjoyed meeting the unexpected and learning new, interesting things. It is a well-known fact that the first few seconds in a lesson are of crucial importance not only for us, as teachers who want to achieve our educational goals, but also for students, who instantly choose whether they like the teacher and the subject he/she teaches (see Brown, 2000; Brown, 2006; Harmer, 2007; Larsen-Freeman, 2009).

According to Alan Maley and Nik Peachey (2015: 4), "Creativity is an endangered species in the current model of education, which is increasingly subject to institutional, curricular and assessment constraints". Therefore, in a time of profound change for the school curricula, uncertain textbooks, outdated classroom scenarios and students of high technological literacy, the present paper will offer the opportunity of choosing methods and techniques that are suitable for these students and that can provide a familiar, yet engaging context of learning, in a warm atmosphere. Nonetheless, it will also give the possibility of combining traditional tools and techniques with more modern ones.

One can view creativity from different pedagogical perspectives. However, it should be approached at least as the creativity of the teacher, and the creativity of the student. Nevertheless, when mentioning the creativity of the teacher, there should be included both his/ her ability of delivering memorable lessons and the ability of determining students to come up with ideas and their own products. It is presumed that teacher's creativity can trigger creativity in the students as

well. Therefore, every student is creative if he/she is given the opportunity, time and support to express that creativity. After that, it is their chance to advance further.

2. Theoretical background

The theoretical part of this paperdeals with concepts integrating the theoretical issues and specific terminology in terms of creativity. Within the general area of methodology, people talk about approaches, methods, techniques, activities and exercises, all of which go into the practice of English teaching. Teaching English as a foreign language is not a simple job, primarily because the students are non-native speakers. It usually takes time to acquire the new vocabulary items and use them in appropriate contexts, especially with beginners, so as the final product of the activity to be achieved, in terms of acquiring good pronunciation, vocabulary and grammar rules, concepts and cultural issues (see Larsen-Freeman, 2009; Moras, 2001; Scrivener, 2011).

2.1. "Creative" and "creativity" - key concepts in ESL methodology

Talking about creativity is everywhere today, mostly because the companies and the organizations tend to be more competitive. Educational institutions moved recently towards learned-centered (Nunan, 2003; Richards and Rodgers, 2001) rather than test-driven teaching and ministries of education in different parts of the world encouraged schools to focus more on creativity. Creative teaching is said to increase the level of motivation and self-esteem in students, preparing them with the flexible skills they need for the future. Creativity is also important as it can improve academic attainment, not only in science but also in second language learning as it involves student-centered, interaction-based and open-ended elements.

As these words connect with the verb *to create*, which stems from the Latin verb *creare*, with "*creat*-" meaning "*produced*", when searching for definitions or explanations, the dictionaries offer the following: "to make something new or invent something" (*Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*), "1. Bring (something) into existence. 1.1. Cause (something) to happen as a result of one's actions" (*English Oxford Living Dictionaries*), or "1. to make something exist that did not exist before. 2. to invent or design something" (*Longman Dictionary of Contemporary English;* see also Richards et al., 1992).

However, in methodology, the meanings of the term "*creative"* go far beyond these somewhat simple definitions of the root word. For instance, when taking into consideration creative individuals, people tend to identify famous and eminent personalities in arts or sciences, with clever minds and who accomplished important things in their lives. According to Woodward (2015), this way of seeing things has disadvantages, as it tends to ignore the everyday creativity within our students and people around us. There can be creative teachers, creative techniques, creative exercises, creative students, all of them with a different degree and with different meanings. As Downing stated (1997: 9), "whether there are natural gifts, effort, knowledge and skill, attitudes, favorable settings, each of them can be the asset of a creative person".

As about creativity, it triggered an endless debate around such terms as "creativity", "creative learning" and "creative education". In this regard, the definition offered in 1999 by the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education in the UK sums it all: "imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value" (Lai and Law, 2007: 368). This imaginative activity implies the process of generating something original, playing with ideas, trying out possibilities, providing alternatives to expected conventional or routine elements or situations. Creativity occurs when unusual connections are made, when analogies or relations are noticed between ideas and objects that are previously

unrelated. Creativity implies a very complex process, as it results from the mixture of several abilities, motivations, habits and circumstances. Furthermore, from Downing's perspective (1997: 4), it is divided into artistic creativity (which is the most famous), inventive creativity, theatrical creativity, constructive creativity and interpersonal creativity; all these are necessary items in the process of teaching/learning a foreign language.

The dynamic process of creativity involves the idea of deliberate action and purpose and it always involves individuals and their relative originality. Thus, for instance, a person's work can be original in relation to his/her own previous activities/work and results; moreover, his/her work can be original in relation to his/her peer group. However, originality is not enough, as creativity should also play an evaluative role; moreover, the criteria of value differs in terms of the activity field (i.e. the result of the original item may be effective, useful, enjoyable, satisfying or valid for the respective community).

2.2. Creativity in teaching English language

In the context of a globalized world, dominated by the spread of technology and multilingualism, where specialized languages flourish at an extremely fast pace (Nadrag, 2012; Dan Nadrag, 2015), creativity becomes a necessary instrument in the ESP classroom. When it comes to ESP, language learners cannot be taught creativity in the same way as they are taught the times tables, for example. Creative processes are based on knowledge and practical skills and there are two ways of triggering them: teaching creatively and teaching for creativity (see Jeffrey and Craft, 2004). Teaching creatively implies the use of imaginative approaches, in order to make the learning and teaching process more interesting and exciting, to increase its effectiveness. For this purpose, the ESP teacher should also be endowed with a high creativity level in designing and developing different materials and activities that grasp the students' attention and enhance their learning motivation.

On the other hand, teaching forcreativity in the teaching process is aimed at developing the students' creative thinking or patterns of behavior. Furthermore, it also involves the process of teaching creatively as the learners' creative skills have more development opportunities when the teacher uses his/her own creative skills in a proper manner. When teaching for creativity, usually teachers carry out experimental activities, encourage appropriate attitudes, assist the students' understanding and develop their awareness, encourage them to express their opinions towards a given task, stimulate free play, emphasize and provide more opportunities for the students in order to use and capitalize their imagination, originality, inquisitiveness and inquiringness (Barlex, 2007). Moreover, teamwork, teambuilding activities and pair work should be encouraged, in order to encourage communication, student interactions and exchange of beliefs and experience, and to develop their speaking skills (see Maruntelu and Dumitrascu, 2005; Maruntelu 2006; Zamfir, 2012).

Creativity is directly connected to the idea of triggering or developing original ideas, performing transformations or modifications in the condition or use/ employment of an item in a new way. From this perspective, a creative course or seminar should include at least one or even more of the following features: spontaneity, music, color, variety, fun, humor, movement, personal meaning, security, unpredictability, balance between relaxation and tension (Woodward 2015: 150). Moreover, such a course or seminar should also involve some actions that are connected directly to everyday life activities and that imply creativity; according to Sanders (2012), such actions are suggested by verbs like "do", "make", "adapt" and "create".

Another very important role in this regard is played by creative intelligence, as it seems to be a factor that facilitates language learning, helping students to deal with new and unpredictable

experience or elements. Teaching ESP creatively also involves the application of communicative teaching methods, as they emphasize functional and situational language use and involve activities that require students to make extensive use of their imagination and to think creatively; such activities are represented by role play or simulations (see Richards 2013; Richards, 1990; O'Keefe et al., 2007; Thornbury and Slade, 2006).

Usually, teachers find creative solutions when they hold courses or seminars, depending on how they perceive creativity, i.e. as a quality of the people, as a process of what is done or as a product. For instance, if the teacher perceives the term "creativity" as a product, s/he focuses on his/her course/seminar, on a specific task or activity or on a piece of writing. In this respect, the teachers' main competence should be represented by the ability to analyze and assess different situations and to identify innovative ways of responding to them. In other words, in order to enhance the students' creativity, teachers should also be creative. For this purpose, teachers should possess some qualities. For instance, they should be knowledgeable (having a solid knowledge of English and of English teaching and learning), confident, committed to helping learners succeed, non-conformist (seeking original ways of creating and holding courses/seminars that reflect their teaching style and adapting them in order to meet the students' needs) (see Richards and Lockhart, 1994), risk-takers (willing to experiment, innovate). Moreover, they should be familiar with a wide variety of strategies and techniques, carry out student-centered lessons, be reflective (review their practice, identify ideas and strategies that best suit the students' needs), use eclectic methods based on a variety of resources and activities, a combination of styles, according to the students' needs. In addition, such teachers should capitalize the creative dimensions of activities (such as challenges, interesting contents, personal elements, individual choices), teach flexibly (be able to switch between teaching styles, change the pace, improvise), look for new ways of doing things, customize their lessons (in order to meet the students' interests and needs), use technology, look for creative ways in order to motivate students, challenge them, engage their curiosity, encourage thorough learning and accentuate their creativity. Therefore, creative teaching is underlain by adaptation and innovation, collaboration between teachers and students, sharing ideas and experience, with the purpose of enhancing both their own creativity and the creative potential of their students.

3. Case Study

3.1. Research design: methodology, hypothesis and objectives

This section of the paper concerns the practical aspect of using creative methods in ESP teaching. For maximum efficiency in the ESP classroom, the lessons should be "catchy", i.e. they should keep students involved from the very first moment until the end of the course/seminar. For this purpose, a teacher has to choose wisely not only the most appropriate course books, materials or types of exercises, but also the best methods and techniques involved in delivering the information that meet the students' needs and interests.

The main hypothesis of this paper is as follows: teaching English as a foreign language using creative methods can make the teaching/learning process more efficient for students. The main objectives of the research were to improve the students' reading, listening, writing and speaking skills by means of modern activities; to design new activities in order to enhance students' creativity; to underline the value of modern techniques and tools in nowadays teaching system; to emphasize teachers' responsibility in raising awareness of the students towards studying English.

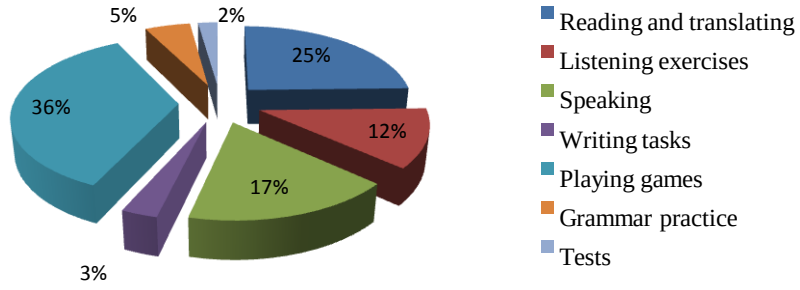
The research methods used in order to meet these objectives and to test the research hypothesis were the experiment, the observation and the survey. Thus, I conducted an experiment on two parallel student groups, having one group exposed to the traditional teaching methods in order to develop reading, listening, speaking and writing skills, whereas the other group of students was taught by means of creative methods, activities, tools and techniques. Both groups consisted of 28 students majoring in Oil Processing and Petro-chemistry, the first year of study (the first semester of the academic year 2016-2017). Both groups answered a questionnaire before the experiment (for the teacher to assess the students' ESP skills and interests); they took a final test at the end of the experiment, in order for them to compare the results and to assess the effectiveness of creative teaching.

The experiment started from the attempt of making my ESP seminars more up-dated, interesting and more appealing to the students. The challenges I faced concerned the way of motivating my students in class and outside classes, the ways of improving my own teaching, modalities of keeping students actively involved during the English language classes. The study was conducted over a period of one month (November 2016).

3.2. Experiment design and results

Before starting the experiment, I submitted an open-answer questionnaire to my students in both control and focus groups, enquiring them about different aspects regarding the English language lessons that they may consider: what particular aspects they like or dislike in ESP classes, what difficulties they have encountered in learning English, which activities they like or dislike most, what other ESP learning sources they use (if any), what are their sources for picking up words that are not in the English language lessons/ books. The results of the questionnaire, which are illustrated in Figures 1, 2, 3 and 4, offered me as a teacher a database that I could explore in order to overcome the students' learning difficulties.

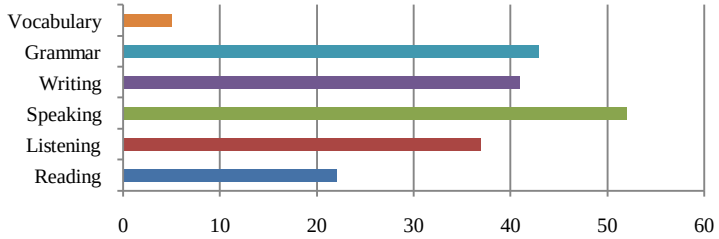
Figure 1. Preferred activities in ESP classes



Source: Author's own processing

Figure 1 reveals that playing games is the students' most preferred activity (36%), followed by reading and translating (25%), speaking (17%) and solving listening exercises (12%). Other activities, such as grammar practice, performing writing tasks and tests are least preferred by students, revealing the fact that they do not pay too much attention to grammar, testing and writing skills.

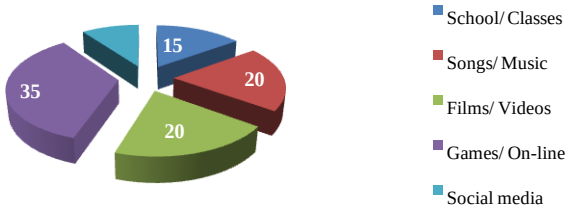
Figure 2. Difficulties in ESP learning



Source: Author's own processing

Figure 2 shows that students face difficulties when they perform speaking, grammar and writing activities. Listening, reading and vocabulary exercises do not pose great problems to them. Therefore, in order to meet my students' needs and to help them overcome their difficulties, the ESP seminars should focus more on speaking, grammar and writing activities.

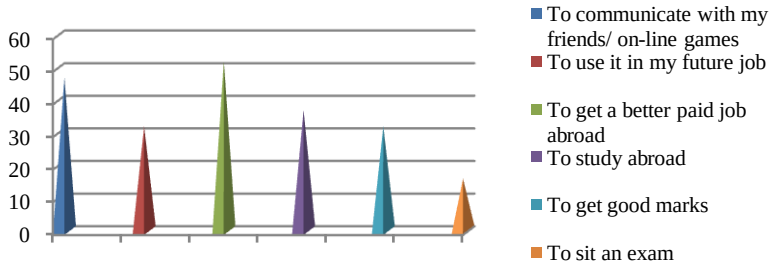
Figure 3. Sources of acquiring English



Source: Author's own processing

Figure 3 reveals the students' sources of acquiring English and also provides a hint to their areas of interest. Thus, games and the Internet (35%), films and videos (20%) and songs/ music (20%) represent their main sources; a less important role is played in this regard by school/ classes (15%) and social media (10%). The answers to this question provided me with valuable information, as these should also represent a source for my future seminar materials, in order to raise the students' interest.

Figure 4. Reasons for students' ESP learning



Source: Author's own processing

Figure 4 provides information about the students' reasons for ESP learning. These answers should be taken into consideration when drafting the objectives of my ESP seminars, in order to meet the students' needs and interests: the most important reason is represented by the desire to get a better-paid job abroad, followed by the desire to communicate with friends or to play on-line games. The desire to study abroad ranks third, followed by the reasons "to use it in my

future job" and "to get good marks", the last place being held by "to sit an exam". These answers reveal that students value the importance of communication skills and they learn English in order to get better jobs.

During the study, for the control group students, the traditional teaching involved typical inductive teaching, with presentation of the seminar, exercises relying strictly on the seminar workbook and other handouts, mostly based on the grammar-translation method and the audio-lingual approach. For the experimental group, different modern techniques were used in order to stimulate the students' active involvement in the learning process, apart from the use of the course book and the handouts, based on creativity.

The examples presented below were used with the experimental group for "Unit 3 – In the Chemical Lab", which was centered around the performance of chemical experiments in the laboratory, using different specialized instruments and glassware items, both in modern times and in the Middle Ages (with a focus on alchemy). In terms of grammar, this unit also dealt with present and past tenses, while in the communicational area, it introduced asking and offering opinions, giving instructions and descriptions.

One of the activities used for improving speaking skills was the *Investigative Journalist* (see Monaco, "7 Superb Speaking Activities That'll Get Your ESL Students Chatting", on *FluentU English Educator Blog*) with a variety of scenarios (performing chemical experiments in a modern laboratory vs. performing alchemy experiments in the Middle Ages) according to specific grammar, in this case for practicing present and past tenses. The *Investigative Journalist* asked students to interview one another in pairs and present their experiments and findings. Students were given genuine news reports, one of them in the pair asking questions in order to identify data for a report and the other student answering accordingly.

Another speaking activity required the assignment of the same dialogue to several students in the class, e.g. asking for information, call centre activity, etc. Each time, the student who acted the customer had to act according to the individual instructions on the post-it they received. For instance, one should act the dialogue as a shy person, another one as a person rushing to a toilet, a third one as an angry and impatient customer, a fourth one as a babbling one. In this way, genuine dialogues were presented, each role-player adding authenticity to his/ her speaking.

A modern speaking activity that involved no preparation at all was a BYOD (Bring Your Own Device) (see McLean, 2016; Raths, 2012; Stavert, 2013) activity where students had to use their own phones or tablets. They were asked to choose one photo on their device which meant a lot for him/ her and to answer the questions using short answers only. The photo needed to be a real one, not something they had saved in their phones previously from the internet. Students asked questions about the photo, in order to guess what/ who was in the photo and to identify how it represented the student who had taken it. At the end of the activity, the questioned student revealed his/ her photo and the rest of the students got instant feedback with their guesses.

Another BYOD activity was used for developing writing skills, addressing both technology and language fluency, by using social media for good purposes, in groups, through brainstorming. For example, students were asked to identify as many ways of using a plastic bottle as possible. The task was posted on the group wall one day before the class, so at the beginning of the class there was a data bank with answers to the task that was ready to be used.

In order to enhance written creativity in my students, I initiated a writing activity through reverse reading. The activity helped my students to focus on the storyline first, then on the language to be used, and in the end to write a story. I announced my students that I had a text for them to read that I had unfortunately forgotten at home, but that I still remembered the

comprehension questions at the end of the text. I wrote them on the board and the students copied them in their notebooks. Then, in groups of 4, they had to answer those questions using just their imagination about the topic and structure of the text. They invented the answers and connected them in the form of a note. At this point, I asked the groups to pass the papers on which they wrote the note to the other group (the 1st group would pass it to the 3rd, the 2nd to the 4th, etc.), until each group who elaborated one note received a total different one. The final part of the task was to write a story following the lines in the received note, and totally ignoring the one they had created.

As for practicing receptive skills with the focus group, I used apart from the material provided by the course book some other types of activities, one of which being to fill in the blanks in a song, *All About That Base (No Acid)*, which provided a sum of follow-up activities.

For improving vocabulary along with writing skills, I used *Sound-Off activity* for which I selected a video extract with characters and dramatic events, e.g. *The Call* (which is an award winning short film on *Youtube*) and I showed the students the video with the sound off. The students had to describe in groups what they thought it had happened in the film, so there were 4 or 5 descriptions/opinions. Then, the video was played again, but stopped this time after each dialogue exchange, so as the students could write a script based on the visual clues. The students dubbed the video as it was played again. At the end of the activity, the video was played with sound on and the ideas were compared with the original.

Revision and reinforcement of new or challenging vocabulary was done with *Word Wheel* activity, which was played usually in the last class of the month, and occasionally applying *Word Wizard* when each student had the responsibility not only for learning a new expression/word, but also for peer-teaching it. This last activity proved very stimulating as there were students who made their presentations quite memorable. For reading activities, I used the flipped-classroom technique, especially when the texts were too large to be covered in the class. As a routine, during the next class, I used *Creative testing* (see Fulcher and Davidson, 2007) where students achieved points that at the end of the semester would turn into an average mark. That is why they were motivated to really read the text. The advantage was that no time was wasted in class, every student could read at his/ her own pace and time, depending on the previous knowledge and acquiring new vocabulary.

In my efforts to update and develop myself as a teacher, I came to the conclusion that the results of the experiment were positive and thus encouraging in applying methods that can enhance autonomy, creativity and spontaneity in students. The assessment was performed through direct observation and through summative tests at the end of the experiment. With the control group, the amount of time spent with searching words in the dictionaries was larger and less efficient, as not all the words introduced during the lessons were active or at least familiar to the students. While reading, the comprehension was lower and the students were not willing to participate in solving the tasks, and the long time dedicated to reading aloud made them lose interest and wait for other students to give the answer. Listening proved difficult to follow, even if the extract was played three times, while productive skills ranked A2-B1 mostly, with a few students scoring B2.

With the focus group though, the wide variety of engaging activities and the lack of any pressure from the teacher led to rewarding results. Because of the entertaining activities, students in this group managed to express easily, in spoken and written language, trying to paraphrase whenever they did not know the exact word or expression. Moreover, they did not feel restricted in any way because their self-esteem increased. The most successful activities were those

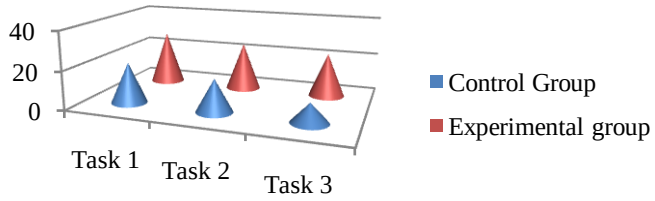
demanding the use of technology as a resource or tool, as the students belong to Generation C – where C stands for connected, as they are digital natives. An overall view of the experiment that I have carried out shows without doubt that the students from the experimental group were considerably motivated by the student-friendly approach, the captivating extra materials and the modern techniques used in the seminar.

Figure 5. The students' overall score in the final test

Source: Author's own processing

The final assessment supported what direct observation had identified: the experimental group scored higher than the control group in all parts of the test (the test consisted of three exercises; each exercise had 30 points and 10 granted points were also added). The first exercise was a multiple-choice exercise, the second one was an open cloze exercise and the last one was a written essay. The results are illustrated further on, with striking differences in the written production.

Figure 6. The students' results per task



Source: Author's own processing

Teaching the target language in a creative way developed and promoted creativity and positive thinking in students. The study revealed that for this generation of students, the traditional methods are not the best choice. The alternative ones interest and consequently motivate them, drawing the students' attention to knowledge and relating them to their experience.

4. Conclusion

Creativity represents a fundamental means of survival for humanity, as well as a provider of excitement and joy. Therefore, education should cultivate the creativity lying within students. Teaching ESP creatively, through a wide range of techniques and modern tools stimulates creativity in students, not only for the main purpose of developing their language skills but also preparing them for their professional and personal lives.

Making courses and seminars creative requires the teacher's effort (especially when s/he does not know the students, for instance when teaching students in the first year) to search for the suitable material or techniques, to keep the pace with the novelties in the area, to choose the right approach from all that is offered nowadays. However, the outcome of all these efforts is always a positive one, represented by students who overcome their fear towards tests, students who learn and improve their language skills, students who are eager to attend English classes and students

who even decide to become English teachers only because they liked the English language courses they attended.

This study was aimed at emphasizing the need for bringing creativity in the ESP courses and seminars, in order to improve the students' skills. The experiment revealed that by teaching ESP creatively, the students can become capable English users, as their ESP skills are visibly enhanced. Moreover, the creative tasks and activities raised their interest, transforming them into information seekers and sharers, active participants, problem solvers and decision-makers regarding the learning process. Creative teaching and teaching for creativity are beneficial because students are provided with more opportunities for exploring important pieces of information and sharing them to a greater extent.

Creative teaching also provided solutions to the challenges raised by the cultural and socio-economic diversity of students, their various ESP levels, skills, background, age, interests and learning styles (not to mention their extremely different personalities), for the purpose of teaching effectively. Thus, creativity, creative teaching and teaching for creativity have improved my teaching style, which was also reflected in the students' final test results and attitudes (they engaged more in the learning process because it is natural to become involved in something new and enjoyable that also meets one's needs and interests). Faulty situations will always exist, but it is up to the teacher and to his/ her potential in these cases to make the course or the seminar information attractive and to present it in an entertaining way. This is the exact creativity needed in class. The creative methods of ESP teaching are undoubtedly propulsive for developing the twenty-first century skills, such as communication, collaboration, critical thinking and creativity.

BIBLIOGRAPHY

1. Barlex, D. (2007). *Design & Technology: For the Next Generation : a Collection of Provocative Pieces, Written by Experts in Their Field, to Stimulate Reflection and Curriculum Innovation*. Cliffeco Limited

2. Brown, H. (2000) *Principles of language learning and teaching* (4th edition). New York, Addison-Wesley Longman Inc.

3. Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

4. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. [Online] Available from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (Accessed on 15.09.2017)

5. Dan (Nadrag), L. (2015). "Strategies Concerning the Translation of Specialized Texts", in *Ovidius University Annals*, Economic Sciences Series, Vol. XV, Issue 1, Ovidius University Press, pp. 269-274.

6. Downing, James P. (1997) *Creative Teaching: Ideas to Boost Student Interest*. Englewood, Libraries Unlimited.

7. *English Oxford Living Dictionaries*. [Online] Available from:<https://en.oxforddictionaries.com/> (Accessed on 15.09.2017)

8. Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment An advanced resource book.* New York: Routledge

9. Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Pearson Education Limited.

10. Jeffrey, B. and Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships.*Educational Studies*, 30(1) pp. 77–87.

11. Lai, E., Law, C. (2007) Creative Learning. In: Girl-Tan, A. (ed.) *Creativity. A Handbook for Teachers*. Singapore, World Scientific Publishing.

12. Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and principles in language learning* (2nd edition). Oxford, Oxford University Press.

13. *Longman Dictionary of Contemporary English*, online <https://www.ldoceonline.com/>, accessed on 15.09.2017

14. Maley, A. and Peachey, N. (2015).***Creativity in the English Language Classroom*.** **London:** British Council Global English

15. Maruntelu, L. and Dumitrascu, E. (2005). "Motivation and Team Building Activities", *Analele Universităţii "Ovidius" Constanţa, Secţia Ştiinţe Economice*, pp.280-288.

16. Maruntelu, L. (2006). "Developing Small Team Communication Skills in Teaching ESP", *Comunicare profesională în limbile moderne, Universitatea "Ovidius" Constanţa, Departamentul de limbi moderne pentru facultăţile nefilologice*, pp.142-150.

17. McLean, J. K. (2016). The Implementation of Bring Your Own Device (BYOD) in Primary [Elementary] Schools. In *Front Psychol*. 7: 1739.

18. Monaco, E. "7 Superb Speaking Activities That'll Get Your ESL Students Chatting"

19. *FluentU English Educator Blog***.** [Online] Available from:<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/speaking-activities-for-esl-students/>, (Accessed on 30.10.2017)

20. Moras, S. (2001) *Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach*. Sao Carlos [Online] Available from: <http://ingles.ing.uchile.cl/otros/downloads/Teaching%20Vocabulary%20to%20Advanced%20Students.pdf> (Accessed on 30.08.2017).

21. Nădrag, L. "A Study of the Term Globalization". In *Translation, Semiotics, Anthropology: Transferring Space and Identity across Cultures*. New York: Addleton Academic Publishers, 2012, pp. 444-452

22. Nunan, D. (2003) *Practical English Language Teaching*. New York, McGraw-Hill.

23. O'Keefe, A, McCarthy, M., Carter, R. (2007) *From corpus to classroom. Language use and language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

24. Raths, D (2012) "Are you ready for BYOD: Advice from the trenches on how to prepare your wireless network for the Bring-Your-Own-Device movement", THE Journal May 2012 Volume 39 No. 4.

25. Richards, J. C., Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* New York, Cambridge University Press.

26. Richards, J. C. (1990) Conversationally speaking: Approaches to the teaching of conversation. In: Richards, J. C. *The Language Teaching Matrix*. New York, Cambridge University Press.

27. Richards, J., Platt, J., Platt, H. (1992) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.

28. Richards, J., Rodgers, T. (2001) *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition) Cambridge, Cambridge University Press.

29. Richards, J. C. (2013) Creativity in Language Teaching. *Presentation at the Summer Institute for English Teacher, City University of Hong Kong*, Hong Kong. [Online] Available from: <www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Creativity-in-Language-Teaching.pdf>(Accessed on 16.07.2017).

30. Sanders, E. (2012) Creativity in Strategic Thinking. In: Welters, H., Gnome, A., Hinds, R. (eds.) *Enhancing the Army's Strategic Thinking Capability: Insights to Assess, Develop, and Retain Strategic Thinkers.* [Online] Available from: www.maketools.com/articles-papers/Sanders2012Creativity.pdf (Accessed on 28.07.2017).

31. Scrivener, J. (2011) *Learning Teaching* (3rd edition). Oxford, Macmillan Publishers Limited.

32. Stavert, B (2013) "BYOD in Schools Literature Review 2013", State of NSW, Department of Education and Communities, T4L Program - Information Technology Directorate. [Online] Available from: <https://www.det.nsw.edu.au/policies/technology/computers/mobile-device/BYOD_2013_Literature_Review.pdf> (Accessed on 30.10.2017)

33. Thornbury, S., Slade, D. (2006) *Conversation: From description to Pedagogy.* New York, Cambridge University Press.

34. Woodward, T. (2015) "A framework for learning creativity". In Maley, A., Peachey,N. (eds.) *Creativity in the English Language Classroom*, London, British Council.

35. Zamfir, C. M. (2012). "Modelling Belief Systems with NLP: Linguistic Pathways to Communication and Negotiation". *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, Vol. XII, Issue 1, Constanța

A SHORT INROAD INTO THE DOBRUJAN ONOMATOLOGY. THE PROPER NAMES' SYSTEM

Camelia Alibec
Senior Lecturer, PhD, "Mircea cel Bătrân" Naval Academy, Constanța

Abstract: The proper names are an essential part of people's language. It goes without saying that the onomatology follows the development of the language which is in turn determined by the history of the people it represents. The Romanian proper names have an evolution adequate to the historical making of the Romanian people and its language. One can say that the determination of the proper names' origin, meaning their ethimological study, reveals a hidden history of onomatology, in somuch as it can answer the next question: where do the forms used in the personal denomination come from?
The proper names' system is very important both for bringing light to some questionable and debatable facts from the Romanian people's history, and for the Romanian language history. The proper names cannot be isolated from the language history; they are not a language within another language, that is why they cannot be separated from the rest of the linguistic thesaurus, because it helps the knowledge of people's social, economical and religious life, and implicitly, the knowledge of the respective language history.
The onomatology has tight connections with the language history, as proper names sometimes can form language monuments which keep linguistic facts peculiar to old times. The sociological vision allows the observation of the linguistc language facts, the understanding of the causal determinants of linguistic phenomena, and especially of the antroponimy ones.

Keywords: proper name, onomatology, etymology, denomination, language.

În ştiinţa contemporană, onomastica este considerată o disciplină lingvistică înrudită cu lexicologia şi etimologia, dar foarte apropiată şi strâns legată şi de alte discipline cum ar fi: psihologia, sociologia, istoria, geografia, filozofia, etnologia etc. Această considerare este datorată faptului că numele proprii au apărut în anumite perioade de timp, într-un anumit spaţiu şi în legătură cu anumite activităţi ale omului. Astfel, apariţia şi evoluţia lor a fost condiţionată de factori sociali, istorici şi economici, de modul de viaţă materială şi spirituală a oamenilor.

Onomastica studiază din punct de vedere lingvistic numele de persoană (prenumele, numele de familie, supranumele), acestea constituind obiectul de cercetare al antroponimiei, o ramură a onomasticii, iar cealaltă ramură, toponimia, studiază totalitatea numelor de locuri şi localităţi dintr-o ţară sau regiune, originea, semnificaţia iniţială, formele de origine şi evoluţia numelor topice.

Stadiul la care au ajuns antroponimia şi toponimia justifică şi face posibilă efectuarea unui bilanţ privind realizările acestor discipline în ţara noastră pentru a stabili unde se situează onomastica românească în contextul internaţional al domeniului şi ce tendinţe de evoluţie şi dezvoltare evidenţiază în prezent.

Preocupările privind studiul onomasticii româneşti au o tradiţie de peste un secol, fiind prezente în scrierile unor cunoscuţi istorici (A.D. Xenopol, V. Pîrvan, N. Iorga), geografi (S. Mehedinţi, G.Vîlsan) şi lingvişti (O. Densusianu, S. Puşcariu, G. Giuglea, G. Kisch). În acest interval de timp, interesul studierii numelor proprii avea la bază atestarea unor fenomene şi fapte

din perioadele foarte vechi ale istoriei poporului nostru. Predominând punctul de vedere extralingvistic, se constată o atenţie redusă faţă de aspectele etimologice. Tor atunci se publică şi primele noastre dicţionare geografice, care au servit ca surse de referinţă multor generaţii de specialişti.

Perioada interbelică marchează dezvoltarea preocupărilor de onomastică în ceea ce priveşte amploarea materialului studiat. Se ţin cursuri universitare (I.A.Candrea, O. Densusianu) şi se publică lucrări de sinteză care, prin valoarea lor ştiinţifică, situează onomastica românească la nivelul ţărilor cu îndelungată tradiţie lingvistică (Franţa, Germania, Austria). Putem cita, în acest sens, *Rumänische Toponomastik,* vol. I-III, publicată de Iorgu Iordan în intervalul 1924-1926 (Iordan, *Rumänische*) şi *Românii în veacurile IX-VIV pe baza toponimiei şi onomasticii*, publicată în 1933 de Nicolae Drăganu (Drăganu, *Românii*).

În domeniul numelor de persoană se face prima descriere detaliată a sistemului antroponimic românesc în lucrarea lui Ştefan Paşca, *Nume de persoane şi nume de animale în Ţara Oltului* (1936).

Dintre ceilalţi lingvişti care s-au evidenţiat în domeniul onomasticii în această perioadă menţionăm pe V. Bogrea, G. Giuglea, G. Weigand, T. Capidan, E. Petrovici, iar dintre specialiştii din alte domenii I. Conea şi I. Donat.

Perioada postbelică înregistrează extinderea şi diversificarea deosebită a studiilor de onomastică; principala caracteristică a domeniului în această perioadă o constituie faptul că toponimia, antroponimia sau amândouă devin preocupări de bază în activitatea unor lingvişti. De altfel, specializarea individuală şi colectivă a cercetătorilor are ca reflex o restructurare în raport cu perioada anterioară. În primul rând materialul toponimic şi antroponimic este cules de pe teren şi din surse manuscrise (hărţi, documente de cancelarie, mânăstireşti etc.) şi tipărite, spre deosebire de perioadele trecute, când numele de locuri şi persoane erau căutate aproape exclusiv în documentele publicate. Fiind studiate toate numele, indiferent de vechime sau de importanţa socio-istorică sau geografică a entităţii desemnate, se apelează deopotrivă la optica diacronică şi la cea sincronică, corelându-se cu situaţia celorlalte compartimente lingvistice.

Antroponimia a fost mai puţin prezentă în preocupările specialiştilor decât toponimia. O mare parte din studii au abordat numele de persoană pentru a lămuri anumite aspecte ale toponimiei sau probleme de stilistică literară. Au fost însă publicate şi multe lucrări de antroponimie propriu-zisă, privind originea şi evoluţia sistemului de denominaţie personală, situaţia acestuia în diferite zone şi epoci, specificul în raport cu alte limbi. În acest context, importanţa unor rezultate şi puţinele lucrări de referinţă existente merită a fi neapărat subliniată.

Problemelor generale ale denominaţiei personale li se acordă atenţia cuvenită într-un excelent studiu al lui Ştefan Paşca, *Nume de persoane şi nume de animale din Ţara Oltului*, publicat în 1936. Limitată în spaţiu la o regiune restrânsă, dar întemeiată pe analiza unui bogat material antroponimic, cercetarea lui Şt. Paşca ajunge la o serie de rezultate şi oferă sugestii a căror valoare generală este incontestabilă.

Nume de persoane de acad. Al. Graur, publicată în 1965, deşi consacrată antroponimiei în general, este a doua lucrare de referinţă în domeniul cercetării numelor de persoană româneşti. Trebuie subliniată contribuţia acestei lucrări în ceea ce priveşte stabilirea originii unui mare număr de nume de botez ori de familie folosite curent, căile de pătrundere şi modificările suferite de acestea în limba română.

O altă lucrare de referinţă are o situaţie specială deoarece este vorba de un dicţionar, iar autorul nu este lingvist. *Dicţionar onomastic românesc* de N. A. Constantinescu, publicat în 1963, este singura colecţie amplă a materialului antroponimic din documente istorice referitoare

la întreg teritoriul românesc. „*Dacă din punct de vedere lingvistic dicţionarul are o serie de slăbiciuni ce nu pot fi neglijate (formarea şi etimologia numelor, formarea şi clasificarea acestora, etc.), utilitatea lui în ceea ce priveşte inventarul de nume, datarea şi răspândirea geografică a acestora nu poate fi contestată*”.[1]

Ioan Pătruţ a publicat două cărţi, *Onomastica românească*, *Nume de persoană şi nume de locuri româneşti* şi o serie de articole vizând reconstituirea vechiului sistem antroponimic românesc.

Christian Ionescu se ocupă îndeosebi de particularităţile sistemului antroponimic în diferite perioade şi în comparaţie cu alte compartimente ale limbii publicând sub conducerea ştiinţifică a acad. Al. Graur lucrarea, *Antroponimia românească*, lucrare foarte valoroasă pentru sistemul antroponimic românesc.

Iorgu Iordan a întocmit un *Dicţionar al numelor de familie româneşti*, care alături de *Mică enciclopedie onomastică* a lui Ch. Ionescu, reprezintă o sinteză actuală a antroponimiei româneşti, continuând, în acest sens, încercarea mai veche a lui N.A. Constantinescu (Constantinescu, *DOR*).

O serie de specialişti din diferite centre participă sub coordonarea lui M. Sala la realizarea *Dicţionarului istoric al numelor de familie romanice* (*PatRom*), proiect iniţiat în urmă cu un deceniu şi patronat de Comitetul Internaţional al Ştiinţelor Onomastice, Societatea de Lingvistică Romanică, Societatea Americană a Numelui şi Societatea Canadiană pentru Studiul Numelor.

Sfârşitul de secol XX continuă direcţiile de cercetare a numelor proprii configurate în ultimele decenii. O tendinţă în cercetarea numelor o constituie caracterul interdisciplinar al acestui sistem, precum şi relevarea numelui la nivel dialectal (Goicu, *Nume*, Bărboi, *Onomastica*, Tomici, *Onomastica*).

Începutul de secol XXI stă de asemenea sub auspiciile preocupărilor pentru antroponimia şi toponimia românească, atât la nivel naţional, cât şi local. La nivel naţional, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan – Al Rosetti” propune continuarea proiectului internaţional PatRom, vol. V şi VI, cu titlul *Nume de familie din română şi celelalte limbi romanice* (conducător Domniţa Tomescu). În ceea ce priveşte onomastica dobrogeană putem afirma că aceasta prezintă un aspect deosebit, mai apropiat de cea moldovenească. Aşa cum, foarte sugestiv a numit-o Ion Ionescu de la Brad, Dobrogea reprezintă o „*Dacie în miniatură*”[2] datorită mozaicului dialectal al Dobrogei care este susţinut şi din punct de vedere onomastic, numele de familie româneşti coexistând cu cele de alte origini: albaneză, bulgară, germană, greacă, macedoneană, rusă, sârbă, turcă, ucraineană, unguresc etc. Integrată armonios, în ciuda tuturor vicisitudinilor, în istoria multimilenară a spaţiului carpato - danubiano - pontic, Dobrogea prezintă o notă distinctă, o fizionomie aparte.

„*Onomastica inscripţiilor din Dobrogea romană reflectă sinoptic trei mari grupe de nume de persoană: tracice, greceşti şi romane. Cele băştinaşe le întâlnim, de regulă, în mediul rural, dar şi la oraşe; cele greceşti apar, cum este şi firesc, în cetăţile vest-pontice şi în satele învecinate din teritoriile lor; numele latine le întâlnim cu o mare frecvenţă pretutindeni. Puţinătatea numelor băştinaşe se explică prin lipsa inscripţiilor datorită condiţiei inferioare ce le hărăziseră ocupanţii; căpeteniile acestora din urmă şi grecii bogaţi puteau sa-şi permită săparea unor astfel de monumente*”. [3]

[1] Chr. Ionescu, 1979, p.4.
[2] I. Ionescu de la Brad, 1920, p.355.
[3] A. Radulescu, 1973, p.106.

Structura onomasticii dobrogene se impune a fi realizată în cadrul şi între reperele onomasticii româneşti, ca o necesitate obiectivă şi ca o contribuţie ce poate intra în evaluarea generală a rezultatelor cercetărilor onomastice din regiunile istorice ale României. Specificul onomastic al unei zone se relevă prin faptul că, deşi este un fenomen lingvistic în esenţă, el cuprinde şi componente etnografice, istorice, geografice, sociologice, care îl ajută pe cercetător să distingă trăsăturile caracteristice obiectelor denominate precum şi tradiţiile legate de denumirea lor. Delimitarea zonală, la o regiune cum este cea a Dobrogei, nu face decât să îmbunătăţească patrimoniul lingvistic pus la dispoziţia cercetării generale, dacă observaţiile sunt bine făcute şi materialul cercetat este reprezentativ şi concludent.

Revenind la începutul sec. al XXI-lea, la nivel local se poate observa faptul că analizele sincronice şi diacronice dedicate antroponimiei şi toponimiei au continuat, astfel că în anul 2002 au apărut două noi lucrări dedicate onomasticii dobrogene: Liliana Ionescu, *Toponimia dobrogeană* şi Liliana Lazia, *Antroponimia dobrogeană*, ambele lucrări aflându-se sub conducerea ştiinţifică a profesorilor universitari doctori Gheorghe Bolocan şi Mile Tomici.

O sinteză de o valoare incontestabilă pentru onomastica dobrogeană o reprezintă lucrarea *Onomasticon dobrogean. Nume de familie* de Mile Tomici şi Persida Andronache, Bucureşti, 2005. Aceasta constituie prima încercare de analiză a tuturor formelor cu funcţie de nume de familie înregistrate în Dobrogea, în perioada 1991-2002. Dicţionarul înregistrează exhaustiv toate numele de familie din această regiune, astfel că am întâlnit şi forme atestate la un singur purtător sau forme neînregistrate în alte dicţionare. Trebuie de asemenea să menţionăm că acest dicţionar a constituit un instrument extrem de valoros în elaborarea prezentei lucrări.

De asemenea, sub conducerea prof. univ. dr. Mile Tomici de la Universitatea „Ovidius" din Constanţa, se pregătesc o serie de lucrări cu referire la onomastica dobrogeană: primul volum, mai sus amintit privind **Nume de familie** este deja publicat, urmează volumul II **Prenume**, volumul III **Supranume** şi volumul IV **Nume de locuri dobrogene**. Toate aceste volume vor constitui *Tezaurul onomastic dobrogean*, considerat parte componentă a *Tezaurului onomastic al României*.

Onomastica românească, respectiv cea dobrogeană, se dovedeşte, aşadar, un domeniu deosebit de dinamic şi fertil, sincronizându-se, ca preocupări şi metodologie, cu nivelul mondial al disciplinei şi având iniţiative şi realizări exemplare, care îi conferă poziţii actuale de prestigiu şi certitudini în perspectivă.

Numele de persoană sunt parte integrantă a limbii unui popor. Este de la sine înţeles că onomastica urmează cursul dezvoltării limbii determinată de istoria poporului pe care o reprezintă. Numele de persoană ale românilor cunosc o evoluţie corespunzătoare devenirii istorice a poporului român şi a limbii sale. Se poate spune că stabilirea originii numelor de persoană, adică studiul lor etimologic, dezvăluie o istorie ascunsă a onomasticii, în măsura în care răspunde la întrebarea: de unde vin formele folosite în denominaţia personală?

În demersurile sale privind onomastica, V. Bogrea pledează pentru cunoaşterea formelor cât mai vechi ale numelor din documente, cu scopul de a le urmări etimologia şi derivatele: „*Etimologiile cele mai plauzibile în aparenţă pot fi false şi, din contră, cele mai neverosimile se pot dovedi a fi juste. Ajutorul în dezlegarea enigmelor toponimice trebuie căutat în documentele istorice care ne oferă forma arhaică sau una ce denunţă originea*".[4]

Punctul de plecare al celor mai multe nume de persoană purtate de români este în afara istoriei sistemului onomastic românesc. Uzul, tradiţia transmiterii, modificările formale, circulaţia şi productivitatea numelor de persoană alcătuiesc istoria românească a acestor forme.

[4]V. Bogrea, 1971, p.21.

Pe baza datelor furnizate de cercetarea istorică a numelor de persoană, se pot distinge patru mari perioade ale dezvoltării sistemului românesc al acestor nume:

A) constituirea unui sistem de denominaţie personală prin romanizare şi creştinare;

B) împrumutul unor nume de persoană prin contactul cu popoarele migratoare;

C) fixarea sistemului antroponimic românesc medieval sub influenţa dominantă a bisericii ortodoxe;

D) modernizarea numelor de persoană.

În lipsa izvoarelor istorice, existenţa primelor două etape este probată indirect: atestările unor nume de persoană din sistemul românesc timpuriu poartă amprenta lor formală. Etapa medievală, cuprinsă între secolele al IX-lea şi al XVII-lea, este bine reprezentată în documentele de arhivă ale provinciilor istorice româneşti: Transilvania, Ţara Românească şi Moldova. Etapa modernă, care începe în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, se reflectă integral în recensăminte succesive ale populaţiei, începând cu urbariile făgărăşene dintre anii 1722-1788, registrele de impozitare arădene din anii 1743 şi 1746, listele nominative ale populaţiei Moldovei dintre 1722-1773 şi din anul 1774.

Etapele de formare şi consolidare ale sistemului onomastic românesc corespund diferitelor stadii de constituire a unei tipologii a denominaţiei personale, care evoluează de la identificarea şi individualizarea unică prin nume de botez (prenume), la cea complementară prin supranume, nume de familie, de la formula denominativă simplă la cea dublă sau multiplă, de la sistemul onomastic popular la cel administrativ, oficial.

„*Începând din secolul XII şi până în secolul XIX, antroponimia română, sub influenţa culturii bisericeşti, capătă progresiv un aspect hagiografic precumpănitor, în raport cu numele laice de creaţie populară românească, sau împrumutate de la vecini*”.[5]

Secolul al XIX-lea a adus şi importante reglementări asupra modului în care să fie înscrise numele în registrele de stare civilă. Rolul de a consemna naşterile revenea odinioară bisericii, însă sub domnia lui Alexandru Ioan Cuza (1859-1866), s-a organizat modul în care nou-născuţii să fie consemnaţi în registrele de stare civilă. Codul civil a fost decretat în 1864, promulgat în 4 decembrie acelaşi an şi a intrat în vigoare la 1 decembrie 1865. A fost realizat pe baza „*Codului Napoleon*” din 1807, şi a proiectului de cod civil italian al ministrului Pisanelli. În capitolul II care face referire la actele de naştere, la articolul 43 se prevedea: „*Actul de naştere va arăta cu desluşire ziua, ora, locul naşterii, sexul copilului, prenumele ce i se va da la botez, precum şi numele de familie, profesiunea sau meseria şi domiciliul tatălui, mamei şi a martorilor*”.[6]

În Regulamentul pentru serviciul stării civile din 3 decembrie 1866 se prevedea ca actele de botez să fie întocmite de ofiţerii de stare civilă şi să fie înscrise în registrele oficiale trimise de Ministerul de Interne în înţelegere cu Ministerul Justiţiei.

România din timpul lui Carol I (1866-1914) a continuat procesul de modernizare a statului român, parcurgând o etapă de dezvoltare importantă, atât în domeniul economico-social, cât şi în cel al culturii. În 19 martie 1895 s-a dat o *Lege asupra numelui*, care prevedea:

„*Art.1: Numele patronimic (de familie) constituie un drept imprescriptibil şi inalienabil şi nu se poate schimba, modifica sau adăugi decât conform prescripţiunilor legei de faţă. De la promulgarea legei de faţă nu mai este permis nimănui de a purta alt nume patronimic de cât acela sub care esteînscris în actele stării civile, sau sub care este în deobşte azi cunoscut. Locuitorii români săteni, cari nu au un nume patronimic conform cu paragraful precedent, îsi*

[5] N.A..Constantinescu, 1963, p.10.
[6] C. Hamangiu, 1907, vol.I.

vor putea forma unul cu numele de botez al tatălui lor, adăugându-i una din terminaţiunile care sunt în datina ţării, şi aceasta prin simpla declaraţie înregistrată la primăria locului de origină şi trecută în marginea actului stării civile. Numele astfel formate nu vor putea fi acele ale familiilor cunoscute din istoria naţională.

Art. 2: Nu se vor putea lua ca prenume nume patronimice de familie" (**Monitorul Oficial** nr. 227 din 19 martie 1895)

Această lege a fost precedată de ample dezbateri în Camera Deputaţilor (şedinţa din 24 ianuarie 1895) şi Senat (din 7 februarie 1895) care s-au soldat, în urma discuţiilor, cu un *Proiect de lege asupra numelui*, care cuprinde o serie de principii generale cum ar fi: proprietatea numelui, ce reprezintă numele patronimic, numele comercial şi necesitatea proiectului. Aceste principii sunt urmate de discutarea articolelor de lege, discuţie care se întinde pe patru secţiuni, iar la final, domnul raportor Gh. G. Tocilescu, dă citire ultimei părţi intitulată "*conclusiune*" în care afirmă următoarele: „*Din toată această expunere reiese cît de mare era lipsa unei asemenea legi; ea vine să pună capăt licenţei şi confusiunei care domnesc în nume; vine să restabilească ordinea şi să dea numelui o bază uniformă. Ea este menită să exercite o acţiune morală bine-făcătoare asupra societăţii noastre: cimentând mai bine legăturile de familie, stabilind prin fixarea numelui, unitatea familiei şi solidaritatea tuturor membrilor ei, ...întărim şi regenerăm familia cea mare, scumpa noastră Românie!*" (**Monitorul Oficial**, 569).

Am insistat puţin pe această lege ca să scoatem în evidenţă importanţa numelui unei persoane, care la prima vedere reprezintă doar o convenţie, un mod prin care cineva poate fi recunoscut şi strigat de ceilalalţi. Numele reprezintă însă mult mai mult de atât; în tradiţia iudaică „*Unui nume îi dai viaţă pomenindu-l. Numele cheamă de îndată sufletul pe care-l desemnează; de aceea pomenirea unui nume are o semnificaţie atât de adâncă*".[7]

A invoca numele unei persoane înseamnă a o face prezentă efectiv. A face un lucru în numele cuiva sau a chema pe cineva după numele său sunt acte care presupun o relaţie de comunicare şi de comuniune în acelaşi timp. "*Numele este cheia persoanei; a pomeni numele cuiva înseamnă a te aşeza în prezenţa lui.Numele este o chintesenţă a persoanei, iar persoana, cu toate particularităţile şi energia ei, este prezentă în nume*".[8]

Punând nume lucrurilor, omul se comportă în conformitate cu natura proprie. El continuă, la o scară redusă şi cu posibilităţi cognitive diminuate, acel act al omului primordial, care a denumit toate fiinţele şi lucrurile pe care a fost aşezat stăpân. Această corespondenţă dintre nume şi lucruri este un posibil postulat introdus de primii onomasticieni - etimologi care au ales să contrabalanseze „*arbitrariul semnului lingvistic*" printr-o motivaţie care să prezinte impunerea numelui ca un eveniment istoric real şi conştient. Numele nu este rezultatul unui hazard, nu s-a născut din jocurile fonetice ale unei semi-maimuţe. Numele este, aşa cum îl denumea marele poet Lucian Blaga, „*o metaforă revelatorie"*.

Materialul antroponimic românesc cuprinde elemente compozite aşezate în straturi succesive în funcţie de factorii istorici şi culturali care au influenţat destinul poporului român. Antroponimia provinciei romane din Dacia este de o bogăţie şi de o varietate excepţionale, unică într-un cadru geografic şi cronologic bine delimitat. Numele de persoane sunt materiale lingvistice, elemente ale lexicului şi ale morfologiei limbii de un tip determinat: romano-latin, semitic, grec, traco-getic, iliric, celtic etc.; în acelaşi timp sunt precizări distincte etnice şi geografice, indicatori ai originii indivizilor, ai situaţiei lor sociale şi juridice. Conform

[7] J. Pedersen, 1926, p.256.
[8]T. Petrache, 1998, p.4.

afirmaţiilor lui Al. Graur, "*numele constituie o părticică din tradiţia, din istoria ţării, ele dau informaţii asupra culturii şi asupra modului de viaţă în general, al celor care ne-au precedat*". [9]

Prin urmare, studiul numelor de persoană este deosebit de important atât pentru a aduce lumină asupra unor fapte discutabile şi interpretabile din istoria poporului român, cât şi pentru istoria limbii române. Numele de persoană nu pot fi izolate de istoria limbii; ele nu sunt o limbă în mijlocul altei limbi, de aceea nu pot fi separate de restul tezaurului lingvistic, pentru că ajută la cunoaşterea vieţii sociale, economice, religioase a unui popor şi, implicit, la cunoaşterea istoriei limbii respective.

Onomastica are strânse legături cu istoria limbii, întrucât numele de persoană pot constitui uneori monumente de limbă care păstrează fapte lingvistice caracteristice unor vremuri străvechi. Viziunea sociologică permite sesizarea dinamicii faptelor de limbă, înţelegerea determinantelor cauzale ale fenomenelor lingvistice şi, mai cu seamă, ale celor antroponimice. În principiu se poate spune că "*transformările lingvistice sunt ecou al condiţiilor de viaţă proprii unei societăţi, exprimarea prefacerilor succesive din trecutul ei, precum şi a celor la care asistăm astăzi, stări sociale de altădată, tendinţe dominante în anumite epoci la o categorie sau la alta a locuitorilor unei ţări, anumite raporturi între ele, conflicte de clasă, etc., au lăsat întotdeauna urme*". [10]

Totdeauna schimbările produse în viaţa materială a unui popor se reflectă şi în limbă. „*Principiul indestructibilei legături dintre evoluţia obiectelor culturii materiale şi a termenilor ce le denumesc constituie temeiul fundamental al cercetării interdisciplinare a terminologiei referitoare la oricare aspect al vieţii materiale*". [11]

Chiar dacă prin natura sa obiectul de cercetare al onomasticii poate fi abordat şi din perspectiva geografului, istoricului, etnologului, psihologului sau sociologului, onomastica este şi rămâne o disciplină lingvistică, deoarece numele proprii sunt cuvinte care aparţin lexicului unei limbi.

Metoda geografică precizează faptul că studiul numelor de persoană trebuie făcut într-o regiune nu prea limitată (pentru a putea furniza material suficient în vederea unor constatări cu caracter mai general), dar nici prea vastă, pentru fi materialmente posibilă, de aceea problemele ce urmează a fi supuse discuţiei se referă numai la regiunea Dobrogei, cu cele două judeţe ale sale, Constanţa şi Tulcea.

Răspândirea onomastică accesibilă unui anumit teritoriu cuprinde în sine mai multe elemente. În cadrul sistemului antroponimic regional se disting în general două elemente, după cum afirmă Teodor Oancă:

„*Migraţia numelor de familie a cunoscut două direcţii principale: din mediul rural spre mediul urban şi dintr-o anumită zonă spre zone limitrofe sau mai îndepărtate. Această situaţie este o consecinţă a schimbărilor survenite în structura habitatului românesc (înmulţirea şi dezvoltarea centrelor orăşeneşti). Astfel de schimbări corespund unui proces natural, firesc, de dezvoltare economică şi socială proprie oricărei societăţi moderne*".[12]

Specificul antroponimic al unei zone se relevă prin faptul că, deşi este un fenomen lingvistic în esenţă, el cuprinde şi componente etnografice, istorice, geografice, care îl ajută pe cercetător să distingă trăsăturile caracteristice obiectelor denominate precum şi tradiţiile legate de denumirea lor. Delimitarea zonală, la o regiune cum este cea a Dobrogei nu face decât să

[9] Al. Graur, 1965, p. 9.
[10] O. Densusianu, 1961, p.101.
[11] Gh. Iordache,1980, p..27.
[12] Th. Oancă, 1998, p.73.

îmbunătăţească patrimoniul lingvistic pus la dispoziţia cercetării generale, dacă materialul cercetat este reprezentativ şi concludent.

Încadrarea modelelor lingvistice dobrogene în sistemul lingvistic general de denominaţie reprezintă o problemă de analiză detaliată a formulelor lingvistice ce constituie modelele zonale: „*Numele de persoane, constituite în formule prin care se realizează denominaţia, sunt analizate ca elemente ale unor clase funcţionale*”.[13]

Structura antroponimiei dobrogene se impune a fi realizată în cadrul şi între reperele antroponimiei româneşti, ca o necesitate obiectivă şi ca o contribuţie care poate intra în evaluarea generală a rezultatelor cercetărilor onomastice din regiunile istorice ale României.

Antroponimia regională dezvăluie sisteme de interdependenţă în care numele care funcţionează în diferite arii teritoriale fuzionează. Modelele cunoscute îşi exercită influenţa şi asupra asimilării numelor deja existente în zonele învecinate şi asupra formării de nume noi.

Conform celor afirmate mai sus, se desprinde ca o concluzie ideea cum că trăsăturile generale ale sistemului numelui personal din Dobrogea sunt, în linii mari, cele ale antroponimiei româneşti, deoarece „*indiferent de originea lor, numele de persoane folosite de români de-a lungul timpului se constituie într-un sistem fondat pe sistemul limbii române, reflectând deci trăsături generale şi chiar fapte particulare ale acesteia*”.[14]

BIBLIOGRAPHY

1. **BĂRBOI, C**.,*Onomastică şi istorie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1999.
2. **BOGREA**, V., *Pagini istorico-filologice*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1971.
3. **CANDREA,** I.-A., *Poreclele la români,* Editura Librăria Socecu, Bucureşti, 1895**.**
4. **DENSUSIANU,** O., *Istoria limbii române,* Editura Ştiinţificã, Bucureşti, 1961.
5. **GOICU, V**., *Nume de persoane din Ţara Zărandului*, Timişoara, 1996.
6. **GRAUR,** Al., *Nume de persoane*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965.
7. **HAMANGIU**, C., *Codul general al României*, vol. I, Codurile, Bucureşti, 1907.
8. **IONESCU,** Chr.**,***Antroponimie românească,* Teză de doctorat, Universitatea Bucureşti, Bucureşti, 1979.
9. **IONESCU de la Brad**, I., *Românii din Dobrogea*, AD, an I, nr.3, 1920, p. 355-398.
10. **OANCĂ,** Th., *Geografie antroponimică românească. Metodă şi Aplicaţii*, Editura Academiei Române, Craiova, 1998.
11. **PAŞCA,** T., *Nume de persoane şi nume de animale în ţara Oltului*, Bucureşti, 1936.
12. **RĂDULESCU,** A., **Bitoleanu**, I., *Istoria românilor dintre Dunăre şi Mare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1973.
13. **PEDERSEN,** J., *Israel*, vol. I, p.256, London/ Copenhaga, 1926, apud. Kallistos Ware, *Puterea numelui. Rugăciunealui Iisus în spiritualitatea ortodoxă*, Editura Christiana, Bucureşti, 1992.
14. **PETRACHE,** T.,*Dicţionar enciclopedic al numelor debotez,* Editura Anastasia, 1998.
15. **TOMICI, M**., *Onomastica sârbilor şi croaţilor din România*, Editura Academiei, Bucureşti, 2006.

[13] Chr. Ionescu, 1979, p.2.
[14] Chr. Ionescu, 1979, p.1.

STRATEGIES OF TOPIC ORIENTATION IN ROMANIAN AND FRENCH- A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Ileana Alice Ionescu
Senior Lecturer, PhD, University of of Craiova

Abstract:This paper addresses the question of topic orientation strategies, expressed by means of topic orientation markers in Romanian and French. Our theoretical analysis is fed by Fraser, Lenk and Hansen's papers, which opened the debate on discourse markers in the Anglo-Saxon discourse studies field, and on multiple book chapters and papers dealing with discourse coherence markers in the field of French linguistics (Ducrot et alii 1980, Rossari 2000, Charolles 1995, 2010, Paillard 2011, Fagard & Charolles 2017).
Our analysis will concern more specifically a category of markers called Topic Shifters (Lenk 1998, Pons Bordería & Estellés Arguedas 2009), a specific use of Topic Orientation markers, which are a sub-type of Discourse Management Markers (Fraser 2009). Expressions such as d'ailleurs, par ailleurs, sinon, à propos *in French and* de altfel, de altminteri, de asemenea, pe de altă parte, în altă ordine de idei *and* apropo *in Romanian signal a shift in the discourse topic or comment on the structure and function of the emerging discourse. Our aim is to identify the specific strategies involved in topic shifting in Romanian and French and to explain how these strategies emerged as a result of the pragmaticalization of different lexical units (adverbials, particles) that are nowadays used as topic shifters in the two languages.*
We investigated this question with a parallel corpus approach, starting with the Europarl corpus and other examples provided by the Reverso and Linguee online dictionaries and completing this corpus study with contrastive analysis of literary texts in French and Romanian.

Keywords:strategy, discourse marker, topic orientation, topic shifter.

1. Introduction:

Notre article aborde le sujet des stratégies d'orientation du topique du discours et des moyens linguistiques utilisés afin de guider les opérations interprétatives à ce niveau. La question à laquelle nous essayerons de répondre est la suivante : quelles sont les ressources linguistiques que les locuteurs peuvent mobiliser afin de signaler un changement de topique du discours ? Vraisemblablement, toutes les langues possèdent des marqueurs d'orientation du topique dont la fonction est de faciliter les transitions d'un topique à l'autre ou de signaler le début et/ou la fin d'une séquence digressive. Les recherches actuelles sur les marqueurs d'orientation de topique du discours se proposent justement de modéliser les diverses configurations discursives, en définissant les opérations énonciatives d'introduction, de consolidation, de maintien/ de réinitialisation et de clôture des topiques du discours et en précisant les moyens par lesquels on peut signaler ces opérations. Notre recherche se propose d'analyser les stratégies utilisées en français et en roumain contemporain pour changer de topique de discours, en nous appuyant sur l'étude des marqueurs de digression et des expressions servant à introduire un nouveau topique.

2. Cadre théorique

Le débat sur les topiques du discours, sur les stratégies que les locuteurs mettent en œuvre afin de préserver la cohérence discursive et sur les marqueurs discursifs qui assurent la cohérence du discours et la compréhension du message sont toujours d'une grande actualité dans la recherche en linguistique diachronique et synchronique (Traugott 1995, Combettes 2003, Charolles 1995,1998, Fagard &Charolles 2017 e.a.) et en analyse du discours (Lenk 1998, Fraser 1999, 2009, Franckel et Paillard 2008, Degand, Pietrandrea & Cornillie 2013 e.a.).

L'intérêt pour le discours et la communication s'est manifesté en sciences du langage à partir des années 1970, avec la publication et la diffusion de l'article de Grice « Logique et conversation » (1975) et l'essor de la pragmatique linguistique, fondée par les travaux des philosophes du langage ordinaire Austin (1962, trad. française 1970) et Searle (1969, 1979) et continuée par l'ouvrage de Sperber et Wilson sur *La pertinence* (1989) et d'autres.

Les recherches sur la cohérence/la cohésion du discours dans l'espace francophone remontent aux années '80 et '90 (travaux de Ducrot 1979, 1980, Charolles 1995), tandis que, dans l'espace anglophone, les analyses de Van Dijk (1980) sur les topiques de discours ont connu un grand succès en psycholinguistique. Plus tard, dans le cadre formalisé de la SDRT Asher (2004), dans un article intitulé « Discourse Topic », admet qu'il a dû intégrer dans son modèle la notion de «topique » pour expliquer les relations de « Continuation » et de « Narration », alors que pour les autres relations comme « Explanation », « Result » et même pour la relation d'« Elaboration », il n'a pas besoin d'une telle notion pour rendre compte de leur effet sur la cohérence discursive. Quand ces relations sont satisfaites, les auditeurs-lecteurs ont tout pour comprendre les énoncés qu'elles relient.

Cependant, on assiste dans le domaine de l'analyse du discours et dans la linguistique de corpus à un véritable essor des recherches sur les connecteurs, les marqueurs et les particules du discours et à la démultiplication des programmes d'annotation des corpus informatisés, censés mettre en évidence des relations rhétoriques et référentielles et en faire ressortir des modèles capables d'expliquer la cohérence textuelle. L'hypothèse de ces recherches est que les connecteurs et les particules pragmatiques sont des marques procédurales qui ont un rôle dans le traitement des informations au niveau cognitif. Ce sont des guides pour l'interprétation, donnant des instructions sur la manière de construire le contexte et sur la manière de tirer des implicatures contextuelles de l'énoncé. Leur fonction est de minimiser les efforts cognitifs du destinataire. Par exemple, des marqueurs tels que : *donc, puis, alors, et puis* indiquent que le locuteur reprend le fil principal du discours après une incise, une interruption ou une digression. L'ensemble de ces indices signale l'opération même de mise en mots, indique la trame du discours ou les ruptures.

Quant à la présente recherche, nous précisons dès le départ que la perspective qu'elle adopte sera pragmatique et interactionnelle, où la cohérence résulte de la collaboration permanente de l'énonciateur et du co-énonciateur. À l'instar de Lenk (1995, 1998), nous considérons la cohérence discursive non pas comme une propriété inhérente du texte, mais comme le résultat d'un processus dynamique de 'négociation' entre les participants à l'échange, négociation qui a lieu tant au niveau verbal qu'au niveau non-verbal.

Dans cette conception, tant le locuteur et le récepteur possèdent des compétences linguistiques, pragmatiques et encyclopédiques qui leur permettent de décider si tel ou tel (type d') énoncé est approprié ou non à l'accomplissement de tel ou tel but discursif, s'il est en corrélation avec les attentes de l'interlocuteur/ la situation énonciative. Pour ce qui est de l'assurance de la cohérence discursive, il nous semble que ce sont d'abord les compétences encyclopédiques (être capable de reconnaitre le sujet traité, les chaines de référence, etc.) et

ensuite linguistiques (pouvoir identifier le thème ou le changement du topique du discours grâce à la présence des marqueurs discursifs qui le signalent) des participants qui sont en jeu.

La digression est y ressentie comme une atteinte à la cohérence du discours, et par conséquent une transgression des lois qui régissent la communication tant au niveau de la pratique langagière qu'au niveau des différentes manifestations linguistiques de l'interaction. Toutefois, on observe que l'usage quotidien renferme un nombre significatif de transgressions validées par la capacité des locuteurs à interpréter les « déviations » (marquées ou non-marquées). Les marqueurs d'orientation du topique de discours jouent un rôle essentiel dans l'interaction : le locuteur s'en sert pour guider l'auditeur dans son interprétation d'une séquence ou d'une autre en accord avec ses intentions.

3. Les marqueurs d'orientation du topique de discours

Le modèle dynamique de construction/ interprétation du discours de Van Dijk 1980 (modèle des co-actants et du contexte de l'action-événement, dans lequel le discours en question est mis en corrélation avec les attentes des participants et le contexte de l'interaction) nous semble adéquat dans la description du fonctionnement des marqueurs du discours, puisqu'il prend en compte les stratégies globales (cognitives, illocutoires) de production/interprétation qui interviennent dans ce processus et les stratégies spécifiques (stratégies assurant la cohérence). Dans ce modèle, les instructions pragmatiques fournies par les connecteurs et le rôle structurant des marqueurs du discours sont essentiels pour les processus cognitifs impliqués dans la compréhension globale du discours (niveaux des macro-actes de langage, de l'organisation textuelle et de la cohérence locale).

Fraser (1996, 2009) range les marqueurs d'orientation du topique dans la catégorie plus vaste des marqueurs de gestion du discours (« Discourse Management Markers »), dont la fonction est de commenter sur la structuration du discours. Il les définit comme des marques ou des commentaires méta-énonciatifs par lesquels le locuteur signale à l'auditeur ses intentions concernant le topique actuel ou futur du discours[1]. Selon Fraser, cette sous-catégorie de marqueurs inclut des adverbes, des locutions adverbiales et des incises du type: *anyway*, (fr. *de toute façon, du reste,* roum. *oricum, în orice caz), back to my original point (*fr. *pour revenir au sujet antérieur, revenons à nos moutons ;*roum. *revenind la subiectul anterior), before I forget (*fr. *à propos,* roum. *A, şi să nu uit), but* (fr. *d'ailleurs,* roum. *totuşi), by the way* (fr. *par ailleurs, a propos*, roum. *că veni vorba, apropo), incidentally* (fr. *soit dit en passant*, roum. *în treacăt fie spus), on a different note* (fr. *pour changer de sujet*,roum. *în altă ordine de idei), parenthetically* (fr. *soit dit en passant*, roum. *între paranteze fie spus, ca o paranteză), that reminds me* (fr. *par ailleurs, à propos,* roum. *apropo de…*), etc.

Une troisième sous-catégorie de marqueurs de gestion du discours est constituée, selon Fraser, par les « Attention Markers », dont le rôle est de signaler les changements de topique du discours : *Oh, and…, Ah, by the way, all right, anyway, well, well then*, etc.

Parmi les marqueurs d'orientation du discours, Fraser (2009 : 894) distingue entre ceux qui signalent le retour à un sujet antérieur (*back to my point, to return to the prior topic, I would like now to go back to what I was discussing, if I might return to my prior point; fr. pour retourner au sujet antérieur, pour revenir en arrière,* etc. roum.*: revenind la subiectul anterior*), ceux dont le locuteur se sert pour continuer le topique présent (*as I was saying, if I might go on, let's go on, not incidentally, to continue;* fr. *pour continuer avec le présent sujet, pour aller en avant*, roum. *cum spuneam, continuând, etc.*), pour faire une digression (*before I forget, by the*

[1] by which the speaker's intentions concerning the immediate future topic of the discourse can be conveyed (Fraser 2009:893)

way, I almost forgot, I just remembered, incidentally, in passing, parenthetically, speaking of, that reminds me; fr. *par ailleurs, d'ailleurs, soit dit en passant, pour ne pas oublier, ah! j'oubliais, au passage, à propos;* roum.) et respectivement pour introduire un nouveau topique (*but, if I might change the topic, not to change the topic but…, on a different note, to change the topic, turning to a new topic;* fr. *pour changer de sujet, pour parler d'autre chose ,à un autre égard ;* roum. *în altă ordine de idei*).

Ce sont surtout les deux dernières sous-classes de marqueurs (de digression et de changement radical de topique) qui feront l'objet de notre analyse dans ce qui suit.

4. Recherches consacrées aux marqueurs de changement de topique du discours dans l'espace francophone

Les marqueurs linguistiques du français ayant pour fonction plus ou moins spécifique de signaler des changements de topiques de discours n'ont pas fait l'objet de beaucoup de recherches jusqu'à une date récente. Parmi ces marqueurs on trouve, en français contemporain, des expressions très courantes comme *d'ailleurs, par ailleurs, au demeurant, toujours est-il que, parallèlement*, … et d'autres réservées à l'oral comme *à propos, au fait, autrement, sinon*, etc.

Dans une perspective linguistique diachronique, on a observé que les expressions qui introduisent un constituant topicalisé sont caractérisées par une certaine diversité morphosyntaxique, les marques assurant la cohérence discursive n'étant pas destinées, à l'origine, à remplir cette fonction, mais faisant l'objet d'un processus de grammaticalisation.

Ce processus a été décrit par E. Traugott (1982), qui a formulé des hypothèses pertinentes sur les trois étapes qui jalonnent le processus de grammaticalisation : ces expressions ont évolué du statut intraprédicatif, avec valeur « propositionnelle », au statut de connecteur, puis à celui de modalisateur ; le passage s'est opéré ainsi du niveau phrastique au niveau textuel, puis au niveau pragmatico-énonciatif. Ce cadre explicatif l'avantage de permettre la prise en compte, de façon cohérente, de l'opération de réanalyse : le changement de niveau s'accompagne en effet d'une réinterprétation, par un ensemble de locuteurs, de la structuration de l'énoncé, tant au niveau syntaxique qu'au niveau sémantique, interprétation nouvelle qui n'élimine d'ailleurs pas l'ancienne, qui peut se maintenir parallèlement. C'est la généralisation, par analogie, de l'emploi comme marqueur de thématisation ou de topicalisation, dans des contextes nouveaux, où la construction liée n'aurait pas été possible, qui sera l'indice de la grammaticalisation, avec la perte des caractéristiques sémantiques, la démotivation et le figement de la locution (Sweetser, 1990 ; Traugott & Dasher, 2002). Ces « nouveaux » sens se fixent sur les mots qui les véhiculent, par le biais d'un principe général, celui de la conventionnalisation des inférences, principe décrit dans Traugott & Dasher (2002). À force d'intervenir dans des contextes permettant de véhiculer une inférence enrichissant le sens initial d'un mot, ce sens a tendance à se greffer sur le mot en s'ajoutant au sens initial ou en l'amenuisant.

Pour ce qui est des MD de changement de topique du français, le projet Opération TransferS *Marqueurs de changement de topique de discours : Études comparatives (inter-langues, synchronie/diachronie*), mené par une équipe de chercheurs du laboratoire LATTICE du CNRS (dirigée par M. Charolles) a porté un regard synchronique et diachronique sur des marqueurs de changement de topique de discours tels *par ailleurs, d'ailleurs, sinon, à propos* et *toujours est-il que*, etc. classés en quatre grands types selon leur étymologies et la stratégie qu'ils évoquent par leur composition:

- une altérité dans la manière : *autrement,* qui en français parlé peut signaler un changement de topique de discours radical (*Autrement, comment ça va ?*) ou dans le lieu : cf. *par ailleurs* et *d'ailleurs* qui marquent une digression ;

- une hypothèse négative : cf. *sinon* qui peut annoncer comme *autrement* un changement de topique radical (*Sinon, ça va ?*)
- un retour sur l'énonciation, en l'occurrence, sur l'appropriation contextuelle de l'énoncé dans lequel figure le marqueur (cf. *à propos, justement*), sur le fait que cet énoncé tout en s'inscrivant dans le prolongement des énoncés précédents, rompt avec leur contenu (cf. *au demeurant, du reste, au reste, pour le reste, quoi qu'il en soit, toujours est-il que*).

Ces travaux ont inclus également des approches comparatives, avec des études sur ces marqueurs dans des traductions ou des corpus comparables dans 13 langues européennes, y compris le roumain. Mais comme le roumain est une langue peu représentée dans les corpus en ligne, les résultats de l'enquête inter-langues n'ont fait ressortir qu'un nombre réduit de marqueurs de changement de topique: *de fapt, de asemenea, de altfel, de altminteri, în plus, pe de altă parte*.
Une recherche systématique sur différents types de corpus (écrits et oraux, renferment divers types de textes) est nécessaire afin de dresser l'inventaire exhaustif des ces marqueurs. Afin d'identifier
un plus large éventail de marqueurs de changement de topique du discours en roumain, nous avons consulté, outre les corpus bilingues fournis par les dictionnaires en ligne *Linguee* et *Reverso*, un nombre important de traductions du français vers le roumain, en cherchant à assigner à chaque unité une valeur spécifique (telle que le partage de la même orientation argumentative ou l'introduction d'une nouvelle perspective sur le sujet en question, etc.). Nous avons comparé les textes des auteurs français avec leurs traductions roumaines pour voir également quel a été le choix des traducteurs pour rendre les expressions à même de signaler des changements de topique du discours.

5. Stratégies discursives de marquage du changement de topique en français et en roumain

Cette section traitera des stratégies auxquelles les locuteurs français et roumains peuvent recourir lorsqu'il s'agit d'orienter le topique de discours et plus précisément des situations où intervient une transition vers un sujet secondaire ou une digression. Il y a en fait trois possibilités distinctes en ce qui concerne le changement du topique de discours, puisque le locuteur peut :

(a) le marquer comme étant délibéré, à l'aide des formes : *autrement, sinon, du reste, à propos,par ailleurs*, etc. en français et respectivement *: altfel, altminteri, pe de altă parte, în altă ordine de idei* en roumain.

(b) le marquer comme « accessoire » ou comme étant un ajout: *d'ailleurs* (signale que la phrase dans laquelle il figure présente un argument supplémentaire, rajouté après coup), *en outre* (exprime une addition), *de plus, du reste* (ajoutent un argument supplémentaire), etc. en français et *de altfel, de asemenea, în plus,pe deasupra*, etc. (connecteurs dont le sémantisme exprime une addition ou un changement de perspective sur le sujet)

(c) le laisser non marqué.

Cependant, malgré l'existence des trois possibilités dans les deux langues, en ce qui concerne le choix d'une stratégie ou d'une autre en français versus en roumain, nous avons identifié trois cas de figure:

1. changement de topique avec marquage du même type en français et en roumain ;
2. changement de topique avec marquage explicite en français et implicite en roumain ;
3. marquage de type (a) en français vs marquage de type (b) en roumain ;

Nous allons illustrer en ce qui suit les différents cas de figure, à l'aide des exemples de corpus bilingues ou parallèles disponibles sur le www. ou à l'aide d'exemples puisés dans un corpus de traductions littéraires (domaine français-roumain).

1. c'est la situation la plus fréquente, ce qui confirme la parenté typologique des deux langues. Même si les marqueurs respectifs sont d'origines différentes (la plupart de marqueurs de changement de topique du français sont originellement des adverbes spatiaux, alors que la plupart des MCT du roumain sont le résultat de la grammaticalisation des adverbes de manière), les stratégies de marquage du changement de topique sont, dans bien des cas, identiques dans les deux langues.

(1) Mais je ne pouvais plus, je ne voyais plus rien d'autre. Pierre avait disparu de ma vie, je m'en fichais. **D'ailleurs** en séance j'avais dit à propos de lui : comment j'ai pu décider de vivre avec quelqu'un qui détestait la littérature ? (Angot, C., *Rendez-vous*, p.172)
Dar nu mai puteam, nu mai vedeam nimic altceva. Pierre dispăruse din viaţa mea, puţin imi păsa. **De altfel**, la şedinta de analiză spusesem, în legătură cu el : cum de m-am putut hotărî să trăiesc cu cineva care detesta literatura ? (p. 162)

(2) […] ; liberté nullement indifférente, puisque la moitié *cera* est actuellement supérieure à la moitié *tugaré*, tandis que les mythes évoquent une situation inverse. **Par ailleurs**, il ne serait peut-être pas exact de dire que les *cera* sont plus sacrés que les *tugaré* ; (Lévi-Strauss, Cl., *Anthropologie structurale*, 1958, p. 162)
[…]; această libertate nu este deloc indiferentă, fiindcă jumătatea cera este în prezent superioară jumatăţii tugare, pe când miturile evocă o situaţie inversă. **Pe de altă parte**, poate că n-ar fi exact să spunem ca cera sunt mai sacri decât tugare. (p. 175).

(3) **În altă ordine de idei**, însă, situaţia economică actuală din Europa face ca Banca Europeană de investiţii să necesite o revizuire amplă a misiunii sale.(European Parliament)
À un autre égard, cependant, la situation économique actuelle en Europe implique que la Banque européenne d'investissement doit se lancer dans une vaste révision de sa mission.

(4) Acţiunile politice luate în considerare astfel vin în completarea instrumentelor financiare ale programului-cadru pentru competitivitate şi inovaţie, mai sus menţionat, precum şi a instrumentului Jeremie, conceput pentru a facilita accesul IMM-urilor şi micro întreprinderilor la credite. **De altfel**, acest instrument a fost primit în mod favorabil de Comitetul Economic şi Social European, în cadrul reuniunii sale din martie
Les actions politiques ainsi envisagées complètent les instruments financiers du programme-cadre pour la compétitivité et l'innovation, évoqués plus haut, ainsi que l'instrument Jeremie conçu pour faciliter l'accès des PME et des microentreprises au crédit. Ce dernier instrument a, **du reste**, été encouragé par le Comité économique et social européen, lors de sa session de mars (5).

2. changement de topique avec marquage explicite en français et implicite en roumain : cette situation apparait plus fréquemment dans les textes de la législation européenne ou du corpus Europarl. Il semble que le français soit plus soucieux de marquer la transition vers un autre topique de discours/ de rendre visible la connexion entre des passages qui peuvent sembler digressifs, alors que le roumain exprime les relations logiques et référentielles à l'aide de la topique.

(5) système commun de taxe sur la valeur ajoutée: assiette uniforme, une personne physique qui exécute l'ensemble des travaux au nom et pour le compte d'une société assujettie en exécution d'un contrat de travail la liant à cette société, dont elle est par ailleurs l'unique actionnaire, administrateur et membre du personnel, n'est pas elle-même un assujetti au sens de l'article 4, paragraphe 1, de ladite directive.
sistemul comun de taxă pe valoarea adăugată: baza unitară de evaluare, o persoană fizică ce execută toate lucrările în numele şi în contul unei societăţi plătitoare de impozit, în temeiul unui contract de muncă încheiat cu această societate, al cărei unic acţionar, administrator şi membru al personalului este, nu reprezintă ea însăşi o persoană plătitoare de impozit în sensul articolului 4 alineatul (1) din directiva menţionată. (eur-lex.europa.eu)

(6) L'article 11, paragraphe 1 de la directive sur la protection de l'état de grossesse (1) doit-il être interprété en ce sens que, conformément à celui-ci, il convient de verser à une travailleuse qui a été transférée, en raison de son état de grossesse, dans un poste où elle effectue d'autres tâches moins rémunérées qu'auparavant, une rémunération aussi importante que celle qu'elle avait perçue en moyenne antérieurement au transfert concerné, **par ailleurs**, le type de complément de rémunération et les motifs des compléments de rémunération qui étaient perçus par la travailleuse en plus du traitement mensuel de base sont-ils pertinents à cet égard? (eur-lex.europa.eu)
Articolul 11(1) din Directiva 92/85/CEE a Consiliului din 19 octombrie 1992 privind protecția lucrătoarelor gravide (1) în sensul că o lucrătoare care este transferată, ca urmare a sarcinii, pe un post mai slab remunerat, trebuie, în temeiul acestei dispoziții, să primească o remunerație egală cu remunerația medie pe care o primea anterior transferului, și are relevanță, în acest sens, ce tip de prestații erau acordate lucrătoarei în plus de salariul de bază și pe ce bază erau calculate acestea? (eur-lex.europa.eu)

(7) **En outre**, même si l'on admettait que l'objectif du régime particulier de TVA pour les agences de voyage, à savoir la simplification de la perception, serait mieux réalisé par l'interprétation prenant en compte les clients, il ressort de la jurisprudence de la Cour que l'on ne saurait fonder l'application de cette procédure exclusivement sur une interprétation téléologique contraire à la décision claire du législateur de l'Union qui ressort des termes de la réglementation actuelle. Chiar în cazul în care se admite teza potrivit căreia scopul regimului special de TVA pentru agențiile de turism, mai precis simplificarea decontării, ar putea fi realizat mai bine printr-o interpretare care ia în considerare noțiunea de client, din jurisprudența Curții reiese că nu se admite ca aplicarea acestui regim special să se bazeze exclusiv pe o interpretare teleologică contrară deciziei clare a legiuitorului Uniunii care rezultă din modul de redactare al dispozițiilor în vigoare în prezent. (eur-lex.europa.eu)

(8) Marc a oublié ce qui clochait entre eux. Pourquoi se sont-ils quittés ? Et puis, d'seul un coup, il se souvient : sa gentillesse affreuse. Elle était étouffante de douceur et d'attentions. Sa gentillesse le rendait méchant. Elle donnait envie de lui faire de la peine. **D'ailleurs**, ça le reprend, maintenant. (Beigbeder, F., *Vacances dans le coma*, p. 95)
Marc a uitat ce nu fusese în regulă cu ei. De ce s-or fi despărțit ? Își amintește dintr-o dată : îngrozitoarea ei bunătate. Îl sufocau blândețea și atențiile ei. Bunătatea o făcea de nesuportat. Îți trezea cheful de a o enerva. Chef care urca, acum, iarăși în Marc. (p. 169)

3. marquage de type (a) en français vs marquage de type (b) en roumain :

(9) […] le silence des espaces infinis vous effraie à juste titre. Vous ne faites confiance à personne, et vous avez raison. **Par ailleurs** la vie est absurde et courte, amusez-vous donc, évitez les choses trop difficiles, surtout les livres dont l'évidence ne vous frappe pas au premier coup d'œil. (Sollers Ph., *Le Secret*, 1993, p. 122)
[…] tăcerea spațiilor infinite vă înfioară, pe bună dreptate. Nu aveți încredere în nimeni, și pe bună dreptate. **De altfel**, viața e absurdă și scurtă, bucurați-vă deci, evitați lucrurile prea dificile, mai ales cărțile care nu vă frapează la prima vedere.

(10) **Par ailleurs**, le requérant soutient que l'élimination du préjudice est due principalement à l'existence de mesures antidumping et qu'en cas d'expiration de ces mesures, toute reprise des importations en volumes importants et à des prix de dumping en provenance des pays concernés conduirait probablement à une réapparition du préjudice pour l'industrie communautaire. (eur-lex.europa.eu)
De asemenea, solicitantul afirmă că înlăturarea prejudiciului se datorează în principal existenței acestor măsuri și că, dacă s-ar permite neaplicarea în mod constant a acestor măsuri, orice noi importuri substanțiale la prețuri de dumping din țările în cauză ar avea ca efect reapariția unor prejudicii pentru industria comunitară. (eur-lex.europa.eu)

(11) **Par ailleurs**, un certain nombre d'accords ont été signés ou paraphés, notamment un accord visant à améliorer la coopération entre l'UE et l'OACI dans les domaines de la sûreté et de la sécurité de l'aviation, de la gestion du trafic aérien et de la protection de l'environnement, ainsi

qu'un accord entre l'UE, l'OACI, l'Administration fédérale de l'aviation (États-Unis) et l'Association internationale du transport aérien (AITA) sur un échange global d'informations en matière de sécurité. (eur-lex.europa.eu)

Mai mult, o serie de acorduri sau fost semnate sau parafate, inclusiv un acord destinat îmbunătățirii cooperării dintre UE şi OACI în domeniul siguranței şi securității aviației, al gestionării traficului aerian şi al protecției mediului, precum şi un acord între UE, OACI, Administrația Federală a Aviației Civile a SUA (FAA) şi Asociația Internațională pentru Transport Aerian (IATA) cu privire la schimbul global de informații privind siguranța. (europa.eu)

(12) La création d'un réseau d'officiers de liaison "Immigration" est un pas de plus vers une mesure centralisée contrôlée par l'Union européenne qui dessert la progression des immigrants et des réfugiés. **Par ailleurs**, il est inacceptable de vouloir remplacer le terme "immigration illégale" par "immigration irrégulière", car cela légitimerait davantage cet acte illégal. (European Parliament)

Crearea unei rețele de ofițeri de legătură în materie de imigrație este următoarea etapă spre o măsură centralizată controlată de Uniunea Europeană care contribuie la răspândirea imigranților şi refugiaților. **În plus**, este inacceptabil că se intenționează înlocuirea termenului "imigrație ilegală" cu "imigrație nereglementată", încercând prin aceasta să se legitimeze această acțiune ilegală.

Les exemples donnés ci-dessus sont représentatifs pour le choix des stratégies de changement du topique de discours dans les deux langues mises en parallèle. On remarque la fréquence exceptionnelle de *par ailleurs*, ancienne locution adverbiale spatiale qui semble s'être spécialisée comme marqueur de changement du topique du discours dans les textes littéraires, juridiques et explicatifs. Les phrases qu'il reliepartagent souvent, mais non pas de manière obligatoire, la même orientation argumentative : *par ailleurs* introduit un argument supplémentaire de nature différente. Il a plusieurs correspondants en roumain, dont les plus fréquents sont *pe de altă parte, de altminteri* (marqueurs de changement de topique du discours), *de asemenea* et *de altfel* (connecteurs qui introduisent un argument supplementaire à un topique).

Mais *de altfel* ne nous semble pas toujours être un équivalent adéquat pour *par ailleurs*, parce qu'il sert surtout à introduire, comme *d'ailleurs* en français, un argument supplémentaire relié au topique préalable.

Le roumain possède à son tour un marqueur spécialisé pour exprimer le changement radical du topique de discours (*în altă ordine de idei*), qui partage avec *par ailleurs* la fonction d'introducteur d'un nouveau topique dans le discours:

(13) **În altă ordine de idei**, sunt voci care sugerează utilizarea taxei pentru descurajarea tranzacţiilor excesive. După părerea comisiei mele, dacă încasările finale sunt considerabile - iar cifrele indică acest fapt - înseamnă că cineva, undeva, chiar va plăti.

Par ailleurs, d'autres suggèrent de l'utiliser pour dissuader les transactions excessives. Il semble à ma commission que si le montant final perçu est élevé - et les calculs vont dans ce sens -, c'est que quelqu'un quelque part doit payer.

6. En guise de conclusion

Lorsqu'il s'agit d'orienter le discours et plus précisément d'indiquer un changement de topique ou une digression, le français et le roumain disposent d'un nombre assez important de marqueurs dont l'usage discursif est de date récente. Ces marqueurs proviennent, en français comme en roumain, de lexies et de locutions qui à l'origine sont des déterminants spatiaux (fr. *par ailleurs, d'ailleurs*, roum. *pe de altă parte),* de manière (fr. *autrement*, roum. *altfel*, *de altfel*, *altminteri*, *de altminteri*) ou d'hypothèse (*sinon*) et de commentaires méta-énonciatifs qui se sont pragmaticalisés à l'oral (fr. *toujours est-il que*, roum. *în altă ordine de idei, ca o paranteză*).

En comparant les stratégies de marquage du changement de topique dans les deux langues, nous avons constaté l'existence de trois cas de figure distincts :

1. le changement de topique est marqué de la même façon en français et en roumain ;
2. le changement de topique est marqué en français et reste implicite en roumain ;
3. le changement de topique est marqué comme délibéré en français (rupture énonciative) et comme accessoire en roumain (il n'y a pas de rupture par rapport au topique antérieur ; l'énoncé qui loge le marqueur est présenté comme un argument supplémentaire, un ajout).

BIBLIOGRAPHY

Asher, N. (2004). Discourse topic. *Theoretical Linguistics*, 30(2/3): 163-203.
Charolles, M. (1995). « Cohérence, cohésion et pertinence du discours », in *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, De Boeck University, 1995, pp.125-151
Combettes B. (2007) « Grammaticalisation des marqueurs de topicalisation en français : les expressions du type *pour ce qui regarde* », *Langue française*, 4/2007 (n° 156), p. 93-107.
Dijk, Teun A. 1977. Sentence Topic and Discourse Topic, *Discourse & Society 4* (2), 249–283, http://www.discourses.org/OldArticles/Sentence%20topic%20and%20discourse%20topic.pdf
Ducrot, Oswald et alii. 1980. *Les Mots du discours*, Paris: Minuit
Fagard, Benjamin & Charolles, Michel (à paraître). « *D'ailleurs* et *par ailleurs* : étude de corpus et analyse diachronique », *Journal of French Language Studies*, Cambridge University Press,
Fischer, K. (ed.). 2006. *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier.
Franckel, J.-J. et Paillard, D. 1997. Représentation formelle des mots du discours. Le cas de *d'ailleurs*, *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 1: 51-64.
Fraser, Bruce. 2009. Topic Orientation Markers. *Journal of Pragmatics* 41(5), 892-898.
Grice, H.P. 1975. *Logic and Conversation*, vol.3 edited by P. Cole and J. Morgan, Academic Press. Reprinted as ch.2 of Grice 1989, 22–40.
Hansen, Maj-Britt Mosegaard. (1998). The semantic status of discourse markers. *Lingua* 104, 235-260.
Lenk, U. (1998). Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics* 30, 245-257.
Pons Bordería, S. & M. Estellés Arguedas. (2009). Expressing digression linguistically: Do digressive markers exist? *Journal of Pragmatics* 41(5), 921-936.
Rossari, C. (2000). *Connecteurs et relations de discours. Des liens entre cognition et signification*, PUN, Nancy
Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris: Minuit
Traugott, E. 1989. "On the Rise of Epistemic Meanings in English: An Example of Subjectification in Semantic Change", in *Language*, Vol. 65, No. 1 (Mar., 1989), pp. 31-55 URL: http://www.jstor.org/stable/414841 (last consulted on the 15 of September 2017)
Tuțescu, Mariana. 1998. *L'Argumentation. Introduction à l'étude du discours*. Bucarest : Editura Universității din Bucureşti

Corpus de référence :
Frantext-base de données textuelles pour le français

eur-lex.europa.eu
www.linguee.com
Angot, Christine, *Rendez-vous*, trad. Marieva Ionescu, Ed. Leda, 2009
Beigbeder, Frédéric, *13,99 lei*, trad. Marie-Jeanne Vasiloiu, Ed. Trei, 2011
Echenoz, Jean, *Eu plec*, trad. Radu Toma, Ed. Art, 2007
Levy-Strauss, Claude, *Antropologia structurală*, trad. de I. Pecher, Ed. Politica, 1978
Sollers, Philippe, *Secretul*, trad. Alexandra Medrea-Danciu, Ed. RAO International, 2014

TRAINING MULTILINGUAL COMPREHENSION SKILLS AT SEA WITH THE HELP OF MOVIES

Mariana Boeru and Laura Cizer
PhD Lecturer, PhD, "Mircea cel Bătrân" Naval Academy, Constanța

Abstract:Although English has long been established as the lingua franca of the sea, in the light of today's multi-ethnic, multilingual crews living and working altogether on board ships, cultural and language barriers complicate and even hinder proper communication. Therefore, seafarers are highly motivated to be able to communicate across languages and cultures. In this respect, intercomprehension provides them with opportunities to build up double synergies between the development of competence in Maritime English and the development of plurilingual skills in order to bolster effective communication and foster better human relationships. Teaching intercomprehension at sea with the help of movies offers a number of advantages both for the teacher and for the student. The visual input provided by movies is a powerful learning aid because it allows students to activate their own real world schemata and, thus, relate to the language content in a more personal and straightforward way. When utilizing movies in the context of intercomprehension the teacher can readily resort to three types of input format: the visual (the movie imagery), the audio (the dubbed versions) and the textual (the subscripts) which can be individually exploited or mixed together for a more complex multilingual experience. This paper aims to provide a springboard for future teaching ideas by presenting some ready-made activities which target the development of intercomprehension skills in the maritime context.

Keywords: intercomprehension, multilingualism, maritime English, ESP

I. WHAT IS INTERCOMPREHENSION (IC)?

The concept of intercomprehension can be considered one of the most prominent linguistic manifestations and academic theorizing of the European Community's efforts to promote multilinguism and multiculturalism thorough its language and educational policies and programs.A concise definition of the conceptis provided by Peter Doye, who describes intercomprehension as "a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other." (Doye, 2005:7). Intercomprehension, just as the term reveals it, targets the development of the receptive skills rather than the productive ones. It is not that people are expected to be fully proficient in many foreign languages, which would be considerably difficult to achieve, but rather that they can activate those comprehension strategies that allow them access to information in other foreign languages. Intercomprehension promotes insight into many languages instead of the mastery of a single one. As Umberto Eco argued: "a Europe of polyglots is not a Europe of people who speak many languages fluently, but, in the best case scenario, of people who can communicate, each speaking his own language and understanding that of the other, but who, while not being able to speak it fluently, by understanding it, even with difficulty, would understand the "spirit", the cultural universe that every one expresses when speaking the language of his ancestors and of his own tradition" (Eco, 1995)

Although the term IC has been included in French dictionaries since 1975 (*Le Grand Larousse de la langue française*), English dictionaries mention terms such as

interlanguage(Selinker, 1992) or *interlingual* (Weinreich, 1953) instead. The notion of IC is associated also with the concepts of *intercultural communication, inter-discourse communication, intercultural discourse, intercultural competence, and interpersonal communication across cultures, inter-group communication* (Pencheva, 2013). The cultural dimensions at play have been emphasized by Dr. Filomena Caphucho who relates IC to concepts of plurilingualism and pluricultural competence: "the competence to co-construct meaning in intercultural/interlingual contexts and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation." (Capucho and Oliveira, 2005:14).

II. IC STRATEGIES

Although English has long been established as the lingua franca of the sea, in the light of today's multi-ethnic, multilingual crews living and working altogether on board merchant ships, cultural and language barriers complicate and even hinder proper communication. Therefore, seafarers are highly motivated to be able to communicate across languages and cultures. In this respect, intercomprehension provides them with opportunities to build up double synergies between the development of competence in Maritime English and the development of plurilingual skills in order to bolster effective communication and foster better human relationships.

Teaching a foreign language does not only imply the transfer of lexical and structural items or the correct pronunciation, but also the insight into another culture, the ability to communicate effectively beyond the written or spoken word. Intercomprehension is the recognition of the potential of such learning strategies outside the boundaries of just one foreign language. Consequently, one of the first things we can do for our students is to recognize the need to capitalize on the foreign language knowledge they already possess. In doing so we would help them develop their skills not only to approach informational chunks in other, unknown languages, but also to autonomously acquire the specialized vocabulary in the language(s) they know. Here are some intercomprehension strategies which could be successfully applied to the study of Maritime English:

1. Students should be helped to *become more aware of internationalisms*(especially well represented in technical language) of Latin and Greek origins or modern English. As Peter Doyé points out "On average, adult Europeans have 4000 of these easily recognizable words at their disposal." (Doye, 2005) All seafarers are bound o be familiar with such terms such as GPS, radar or sonar. mean. Moreover, the very common word anchor comes from the Latin *ancora*or from or cognate with Greek *ankyra*which meant anchor, hook.

2 Students should develop their *awareness of lexical similarities among languages*, especially among those within the same family. For instance, the English *buoy*is very similar to the Danish, *Bøje*, the Norwegian *Bøye*, the Swedish *Boj*or within the Romance family, the French *Bouée*and the Italian *Boa*.

3. Knowledge of Romanian is instrumental for students when deducing the meaning of specialized vocabulary in the other languages. An example would be the word *frigate*. *Frigate* was found in Middle French *frigate*and the even more accessible Italian *fregata*, spelt identically in Romanian.

Basically, in addition to teaching specialized vocabulary, intercomprehension can be used to develop the learners' multilingual receptive competence by means of a set of transfer-based deduction skills. Considering the natural capacity of human beings to learn foreign languages, it would be extremely beneficial if our students were made aware of the linguistic wealth they already possess and the ways in which they can use that to understand other languages.

III. PRACTICING IC AT SEA THROUGH MOVIES

Teaching IC at sea with the help of movies offers a number of advantages both for the teacher and for the student. First of all, the visual input provided by movies is a powerful learning aid because it allows students to activate their own real-world schemata and, thus, relate to the language content in a more personal and straightforward way. Consequently, their learning motivation is significantly boosted. Moreover, the free availability of downloadable multilingual subscripts makes it particularly easy for the teacher to juggle with a variety of languages in the effort to raise the students' awareness of IC strategies. When utilizing movies in the context of IC the teacher can readily resort to three types of input format: the visual (the movie imagery), the audio (the dubbed versions) and the textual (the subscripts) which can be individually exploited or mixed together for a more complex multilingual experience. This section of our paper is meant to provide a springboard for future teaching ideas by offering some ready-made activities which target the development of IC skills. We have chosen to exploit a very well-known movie, *Captain Phillips*, which deals with a highly poignant issue in the current maritime community, i.e. piracy.

Introduction**:** In order to introduce the topic, the teacher can show students the movie poster and ask them to brainstorm on what they already know about the movie, whether they have seen it or not. If the students haven't seen the movie, then the teacher should encourage the students to make guesses on the plot of the movie based on what they can see in the poster.

Task 1: Safety Measures

Students watch *Sequence 1* (00:09:44 – 00:11:04) from the English version in which Captain Phillips arrives in port and goes on board his ship. They answer the following questions first in groups and then in plenary.

- What 2 things draw the Captain's attention as he goes on board the ship?
- How does the Captain feel about what he notices as he goes on board the ship?
- Why are these issues potentially problematic?

Next, students watch *Sequence 2* (00:10:09 -00:10:22) from the Italian-dubbed version and try to write down any words they might recognize in the Italian language. The teacher encourages them to discuss phonetic and lexical similarities between Romanian and Italian. They answer the question:

- What is Captain Phillips ordering his First Mate to do?

Students watch *Sequence 3* (00:12:30 – 00:12:43) from the English version to confirm their guesses from sequence 2. The teacher allows for a brief clarification in plenary to make sure all students are on the same page.

Task 2: Cargo

Students watch Sequence 4 from the Spanish-dubbed version (00:09:48 – 00:10:00). There are no subtitles. The students try to catch any words they might recognize in the Spanish language. The teacher encourages them to discuss phonetic and lexical similarities between Spanish, their mother tongue or any other Romance languages that they might be familiar with. The students listen and answer the following questions:

- What is the topic of the conversation between Captain Phillips and his First Mate?
- What helped you guess the topic of their conversation?
- Are there words that sounded similar to your mother tongue or other Romance languages that you know? Which were these words?

Then, students move on to *Sequence 5* from the English version (00:11:40 – 00:11:55), this time with Italian subtitles. They do the following tasks before they watch this sequence: Students work in groups and analyze the written form of numbers in Italian in the chart provided. They

might make the connection between *cento* – cent- one hundred or *due- doi, etc. The teacher e*ncourages them to share their deduction strategies in plenary so that their other colleagues might benefit from their insights too. For the next task students have to identify the three languages (Italian, Spanish and French) in which the cargo details are recorded in the chart. Linguistic knowledge of Romance languages will come in handy and the teacher should lead the students' deduction process by providing the grammatical, lexical and phonetic framework for it.

Students watch *Sequence 6* from the English version (00:11:40 – 00:11:55), this time with Italian subtitles. There is no sound. Check their numbers for Italian and confirm that they have correctly identified the Italian version of the cargo details. They discuss and correct their remaining choices of French and Portuguese with the teacher. Finally, the students discuss in plenary the lexical and phonetic similarities and differences between the four languages (Italian, Portuguese, French and English) in the completed chart.

Task 3: Route

For this task, students work in groups in order to recognize place names. They have to watch *Sequence 7* from the Italian-dubbed version (00:09:41 – 00:10:06). In this sequence, Captain Philips and his First Mate are discussing the route of the voyage. Students listen and write down any place names they can recognize. Then they move on to *Sequence 8* from the English version (00:11:56 – 00:12:19), this time with Portuguese subtitles. They have to write down 5 place names mentioned in the video. Next, the teacher provides copies of a map with the place names written in English so that the students can check their work. This particular task is meant to raise the students' awareness of internationalisms and how paying attention to such lexical items can facilitate one's comprehension of oral or written input in related languages. The students watch *Sequence 9* from the English version, this time with Spanish subtitles (00:11:56 – 00:12:20). They number each highlighted place on the given map from 1 to 5 in the order in which they are mentioned by the First Mate.

The following step is to work on the navigation plan/ route in Italian, Spanish, Portuguese, French and English. They are given speech bubbles with the phases of the navigation plan/route in Italian, Spanish, Portuguese, French and English. Each bubble contains one phase expressed in all the five languages (Italian, Spanish, Portuguese, French and English). Students start with the English lines and try to put them in chronological order, thus creating the support for their work on the remaining languages. Moreover, they can use the map in exercise 2 to help them solve the task. Once they have identified the chronological order of the lines in English, they write them under the heading English in the provided chart. They then do the same with the lines in the rest of the languages. Again, they need to activate their linguistic and extra-linguistic knowledge of Romance languages in order to identify the given languages and complete the chart. At the end of this activity students discuss in plenary the lexical and phonetic similarities and differences between the four languages (Italian, Portuguese, French and English) in the completed chart. They also discuss the importance of being aware of Internationalisms when decoding texts.

Task 4: Leaving port

First students are presented with five port leaving orders in Spanish/ French/ Portuguese / Italian. They have to work in groups in order to match the five orders in the given languages. The teacher checks in plenary. Then the students are provided with 6 pictures, which are freeze-frames from *Sequence 10* from the English version (00:12:50-00:13:37) illustrating port leaving maneuvers. The students have to put the given pictures in chronological order and write 1-6 next to each picture. Then the students watch the same *Sequence 10* from the English version

(00:12:50-00:13:37) with English subtitles and write the English orders next to each correct picture. Finally they will have to match the pictures to the each of the five port leaving orders expressed in Spanish/ French/ Portuguese / Italian.

Task 5: Emergency Call

Students watch *Sequence 11* from the Italian-dubbed version (00:17:05 – 00:18:08) and answer the questions:

- What is happening?
- What is Captain Phillips doing?

Students use linguistic and extra-linguistic clues (contacts on the radar screen/ captain looks through the binoculars and sees the skiff, etc.) to try to deduce what is going on. A short plenary discussion about the procedures to be followed in such a situation might prove helpful and act as an anticipatory element for the activities to come.

For the next activity, students look at the transcript of *Sequence 11*. The language of the transcript has been deliberately chosen to be Italian as it is the closest to Romanian and can allow students to confidently tackle the task. There are numerous similarities between Italian words in the task and their Romanian equivalents: pirateria – piraterie; distanza- distanta; rotta- ruta; nave- nava; l'equipaggio – echipajul etc. With the help of this task students are prompted to comprehend basic navigation terms in Italian. For instance when they read *2 gradi, 2 primi nord, e 49 gradi, 19 primi est* it is obvious that the text is about position at sea while 17 nodi can only describe speed. At the end of the activity students are encouraged to look at scripts in Spanish, Portuguese, French and English and identify other lexical, syntactical, phonetic similarities among these languages.

Conclusions

We believe that it is our job as teachers to motivate students by making them aware of how much they already know. Students should capitalize on their general knowledge of the world, their expertise in a particular field, their competence in their mother tongue as well as in a foreign language they already know. Moreover, we should strive to develop the students' general linguistic competence. While teaching a foreign language, teachers should also give their students information about language systems and language families, thus developing their general language knowledge and enabling them to make correlations between languages more easily. Finally, we believe that it is important to raise awareness of and promote respect for cultural diversity through intercultural learning. Language is one of the most important carriers of culture, therefore, we feel it is essential that students receive an intercultural education while learning a foreign language. The more aware students become of cultural diversity and various cultural patterns, the more effective and affective communicators they become. In our particular case, since our students are expected to be functional in a multilingual, multiethnic professional environment, we feel that they need to be equipped with some general cultural competences in order to efficiently accomplish their tasks.

BIBLIOGRAPHY

Capucho, F. (2003)L'*intercompréhension*, une clé pour le multilinguisme en Europe, Power point. In Actes du colloque Linguistique et apprentissage des langues européennes, Dijon

Capucho F., Oliveira, A. M. (2005). Eu+I-On the Notion of intercomprehension. In A. Martins (ed), *Building Bridges:EU+I, European Awareness and Intercomprehension,* centro regional da Beiras, Universidad Catoica Portuguesa, p. 11-18

Doyé, Peter (2005) *Intercomprehension*, in JC. Beacco and M. Byram, (eds.) *Guide for the Development for Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.

Eco, Umberto. (1995) *In Search of the Perfect Language (Building Europe)*, Oxford, Blackwell.
Pencheva, Maya. *Intercomprehension analysis.*
Retrieved May 2013 from http://yadem.comu.edu.tr/3rdELTKonf/keyspkr_maya_pencheva.htm

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*, London: Longman.

Weinreich, U. (1953, reprinted 1963). *Languages in Contact*, The Hague: Mouton

MISTAKES, TENDENCIES AND INFLUENCES IN CONTEMPORARY ROMANIAN

Monica Borş
Lecturer, PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract:The research study explores Romanian language dynamics. Within the context of monitoring mistakes on TV, to record linguistic misconduct on cartoon channels is essential as the target audience is much more vulnerable. The analysis is focused on obsolete forms, phonetic mistakes, tenuously articulated lexico-grammatical classes, the new word formation through derivation with motion suffixes, the omission of gender, the deflection of some lexico-grammatical classes with a flexion (the article in the genitive) or an anaphoric role (the personal pronoun), the use of a superlative adjective or adverb being already a superlative, the conversion of interjections into verbs, the absence of semantic property or word association without a semantic connection, the pleonasm.

Keywords: language dynamics, grammar errors, language tendencies, absence of semantic property, pleonasm.

Studiul face parte dintr-o lucrare amplă destinată analizei structurilor lexicale şi gramaticale întâlnite pe canalele de desene animate, analiză realizată pe mai multe paliere: al politeţii lingvistice sau, dimpotrivă, al formelor care exprimă violenţa lingvistică, al greşelilor de limbă, al tendinţelor lingvistice şi, în general, a tot ce are impact (pozitiv sau negativ) asupra publicului-ţintă, ţinând cont că vârsta acestuia îl face mult mai vulnerabil decât publicul-ţintă al altor canale. Canalele de desene animate deschid, prin atractivitatea lor, drumul legitimării în limbă a numeroase forme greşite, trenduri sau influenţe, dintre care unele rămân la statutul de fapte izolate de limbă, iar altele ajung să se impună, sub presiunea uzului lingvistic. Înregistrarea unor derapaje lingvistice evidenţiate şi clasificate mai jos se realizează în contextul (şi încurajată de) monitorizarea canalelor de televiziune, un proces aproape neîntrerupt la ora actuală care trage continuu semnale de alarmă.

Discutarea acestor forme de limbă (greşeli, tendinţe sau influenţe) în contextul dinamicii actuale va evidenţia modificări nu numai la nivelul lexico-semantic, ci şi la nivelul structurii gramaticale româneşti.Cauzele greşelilor de limbă sunt în primul rând traducerile brute, automate, la care se adaugă diferite cuvinte şi construcţii întâlnite în limba vorbită pe care canalele de desene n-au ezitat să le adopte. În prima categorie domnesc clişee din limba engleză: Ştiţi voi, aţi uitat chestii? (*Cartoon Network*, 10 iulie 2017, 19.36), Doar deschide uşa, Robin! (*Cartoon Network*, 10 iulie 2017, 19.42), Asta-i atitudinea! (pe care trebuie să o ai – ar fi completarea) (*Nickelodeon*, 15 iulie 2017, 21.59), Avem o cometă de prins! (*Disney Junior*, 6 octombrie 2017, 16.41), Ai un unicorn al lunii de invocat! (*Minimax*, 18 octombrie 2017, 19.48), cuvinte care intră în structuri sintactice bizare, încercând să semene cu expresii autohtone: Maşinile….o fac intenţionat ca să facă plictiseală? (*Cartoon Network*, 10 iulie 2017, 19.37) Rezultat al aceleiaşi traduceri automate este folosirea pronumelui personal *voi* în locul pronumelui personal de politeţe *dumneavoastră* (în text e voba de persoana a II-a, singular) greşeală pe care o fac la început mulţi dintre cei care învaţă limba română: O umbrelă care vă apere de lipici. Doar pentru voi! (*Minimax*, 24 iulie 2017, 19.49). Rezultatul acestor traduceri pot fi preţiozităţi de genul:

"Pot să-mi ofer părerea?" (*Cartoon Network*, 14 septembrie 2017,19.11), ca urmare a intenţiei traducătorului, a dorinţei de a se exprima „ales".

Graba traducerii aduce alături de formele pur şi simplu greşite: O ciocolată mare şi fierbinte, vă rog! Şi eu (corect: şi mie) (*Cartoon Network*, 6 octombrie 2017,16.28), neglijenţe cauzate de preluarea brută a apelativului; în serialul *Bibi şi Tina*, apelativul *Herr Graf* din limba germană este utilizat în această formă. Personajului Falko von Falkenstein, care este conte (Graf), i se spune Herr Graf, adică apelativul (netradus) din limba germană. Mai mult, mama lui Bibi întreabă: ce a spus Graful? (*Minimax*,18 Octombrie 2017, 19.15).

Am detectat pentru început greşeli fonetice (acestea sunt mai puţine), de exemplu în privinţa morfonemului -ă (fonem şi de morfem al desinenţei de gen şi număr): Vom prinde şopârla aceea *buclucaşe* (*Minimax*, 15 iulie 2017,17.42), sau a accentului: Medalionul acela era *símbolul* evident al bogăţiei tatei (*Minimax*, 12 iulie 2017, 18.06), Haideţi, *véniţi* cu noi! (*Disney Junior*,12 iulie 2017, 19.39). Raţele astea se bat între ele în stil *karaté* (*Cartoon Network*, 15 iulie 2017, 20.16), s*puneţí*-mi (*Cartoon Network*, 6 octombrie 2017, 13.00), forme vechi, ieşite din uz: Am luat toate *precauţiunile* necesare (*Megamax*, *Lego fabrica de eroi*, 12 iulie 2017, 17.10); Supermixerul a fost programat pentru a bate ouăle la *perfecţiune*! Locuţiunea adverbială folosită în limbajul colocvial "la perfecţie" este utilizată aici în forma ieşită din uz a sufixului -ie (-iune). (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.09). Se mai adaugă dezacorduri între subiect şi predicat, *Echipa* Ochi de vultur e mult mai *bun* (se face acordul predicatului cu apoziţia, presupus subiect al propoziţiei, *Cartoon Network*, 12 iulie 2017, 18.37), sau între substantive şi adjectivul determinant, precum şi cu pronumele care substituie substantivul: Pietricică a dispărut! N-am putut să-*l* salvez. *Bietul Pietricică*! (*Megamax*, 20 iulie 2017, 16.29).

Cea mai frecventă greşeală întâlnită este materializarea categoriei intensităţii superlative în cazul unui adjective/ adverb care în mod intrinsec conţine prin semantismul său, ideea de superlativ: *mai înfiorătoare* nu pot fi (aventurile) (*Minimax*, 12 iulie 2017, 15.12), Dintre toate locurile pe care le-am văzut, acesta este *cel mai incredibil* (*Minimax*, 14 iulie 2017, 19.42), Vom fi coşmarul vostru *cel mai groaznic*! (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.02), Căpitanul Hook avea *cel mai îngrozitor* echipaj! (*Minimax*, 23 iulie 2017, 20.03), *cel mai terifiant* lucru posibil. (*Megamax*, 31 iulie 2017, 14.03), Chestia care va face din acest film *cel mai grandios* succes (*Boomerang*, 19 iulie 2017, 11.54), *cel mai adorabil* animăluţ (*Cartoon Network*, 22 septembrie 2017,14.36), *cele mai delicioase* mâncăruri. (*Megamax*, 6 octombrie 2017, 13.30); cea mai mare, *mai grozavă şi spectaculoasă* lună din an. (*Minimax*,18 Octombrie 2017, 17.37). Alteori, adjectivul aflat la superlativ este incompatibil cu categoria gramaticală a intensităţii: Ceva *e foarte greşit*! (*Nickelodeon*, 16 iulie 2017, 18.30); *cei mai josnici* răufăcători (*Cartoon Network*, 22 septembrie 2017, 14.48); Este ceva *foarte necurat* aici. (*Cartoon Network*, 19 Octombrie 2017, 14.41)

În cadrul comparaţiilor,derapajele au diverse etiologii: fie este vorba de forme de plural nejustificate: Căluţii de mare sunt blânzi ca puii de *căprioare* (*Disney Junior*, 12 iulie 2017,19.48), de eludarea verbului *a avea* şi înlocuirea adjectivului posesiv cu pronumele personal: şi eu mi-aş dori aventuri *ca tine* (*Minimax*, 12 iulie 2017, 15.03) în loc de: şi eu mi-aş dori să am aventuri ca tine/ şi eu mi-aş dori aventuri ca ale tale, sau de înlocuirea pronumelui posesiv cu pronumele personal: M-am gândit să ai bucătăria ta la fel *ca mine!* (*Disney Junior*,6 octombrie 2017, 16.49); corect: ca a mea. De asemenea, mai poate fi vorba de utilizarea lui *şi* parazitar: Mă bucur să am o prietenă ca *şi* tine! (*Minimax*, 18 Octombrie 2017, 19.25)

Greşelile de flexiune formează un capitol amplu, în care intră devieri în ce priveşte flexiunea analitică: Să folosim telefonul *lui tataie*! (*Cartoon Network*, 15 iulie 2017,20.27), forma de genitiv-dativ articulat a substantivului fiind, conform DOOM2, *lui tatáia* sau *tatáiei*.

În recomandarea de pe *Disney Junior* despre noua întâlnire cu *Garda felină*, în enumerarea animalelor cu care se va întâlni micul consumator de filme de animaţie - girafe, struţi, păsări de pradă etc.- apare şi substantivul la plural, *suricate*, cuvânt care nu apare decât în *Marele dicţionar de neologisme* din 2000, cu sensul de "mangustă carnasieră din Africa de Sud" şi având ca etimon cuvântul francez *suricate*. Informaţia de natură gramaticală se reduce la faptul că este un substantiv masculin, a cărui formă de plural nu este însă redată. În celelalte dicţionare nu apare ca înregistrată, cu atât mai puţin în *DOOM 2*, care ar fi putut să ne lămurească în privinţa flexiunii. Ceea ce este cert însă, fiind un substantiv masculin nu poate avea desinenţa de plural, *-e*, şi să formeze pluralul *suricate*. Conform modului de formare a substantivelor masculine, se adaugă, independent de forma de singular, morfemul desinenţă *–i.* Aşadar, forma de plural ar trebui să fie suricaţi, cu inevitabila alternanţă fonetică t/ţ.

O serie de greşeli are la bază eludarea unor cuvinte, lipsa unor verigi semantice sau gramaticale cauzate de eludarea unor replici, necesare în limba ţintă, dar inexistente în limba din care s-a făcut traducerea. În exemplul "Cine ar fi crezut că simpla capacitate de adaptare va dezintegra un robot?" din episodul *Supermixerul* al seriei *Eu şi cei şapte pitici* (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.23), robotul a fost programat să facă anumite lucruri fără a fi dotat şi cu capacitatea de a improviza. Aşadar, nu capacitatea de adaptare, ci lipsa acesteia va produce deteriorarea lui. Derutantă este prezenţa adjectivului *simpla*, care precedând substantivul are înţeles adverbial ("numai", "doar") califică capacitatea de adaptare drept un lucru minor, însă care provoacă distrugerea robotului; în structura de adâncime este exprimată opoziţia dintre creativitate (o calitate inerent umană) şi absenţa acesteia la robot. Într-unul din episoadele din seria *Noile aventuri ale lui Peter Pan*, la întrebarea adresată de Moş Crăciun căpitanului Hook:

- O să mai dureze mult? Am un program foarte încărcat!

acesta răspunde:

- Cât mai curând! (*Minimax*: 23 iulie 2017, 20.15).

Într-o situaţie ca: "Nimeni nu-mi răneşte bunicul şi scapă nepedepsit!" greşeala este situarea propoziţiilor în relaţie de coordonare, nemarcarea subordonării; corect este: "Nimeni nu-mi răneşte bunicul ca apoi să scape nepedepsit!" (*Cartoon Network*, 22 septembrie 2017, 17.30).

*În Garda felină*de pe *Disney Junior*,un bivol îl invită pe micul rege leu să se bălăcească: Familia regală e cam reticentă la bălăceală. Dar acum e impresionant, e clar! (17 iulie 2017,13.06). Cu greu se poate înţelege structura concesivă al cărui mesaj este că, deşi familia regală are reţineri în ceea ce priveşte bălăceala, în momentul respectiv, bălăcitul nu poate fi refuzat, deoarece are ceva care impresionează.

Asocierea unor cuvinte fără legătură semantică: "*Naivitatea* ta *bombănitoare* este aproape înduioşătoare" (*Minimax*, 14 iulie 2017, 19.40) este salvată doar de intenţia stilistică: "Am transpiraţie de arţar". (*Megamax*,15 iulie 2017, ep. *Veveriţa fricoasă*)

În motto-ul *Gărzii feline* (*Minimax*): "Până regatul Luminii va sfârşi/Garda felină îl va păzi" este eludat pronumelui reflexiv (corect: regatul Luminii se va sfârşi). Într-un structură în care apar termeni adjuncţi coordonaţi în genitiv, ca "E vremea tortului şi cadourilor" (*Disney Junior*, 16 iulie 2017, 17.40), prezenţa articolului posesiv –genitival este obligatorie.(corect: vremea torturilor şi *a* cadourilor). Tot o sintagmă coordonată în care este absent, de această dată,

morfemul determinării, este: Nu mai vreau sa regizez o comedie sau film de acţiune! (*Cartoon Network*, 14 septembrie 2017, 19.17.

Foarte frecventă este omiterea pronumelui personal complement direct: "Nimeni nu opreşte prietenii" (*Cartoon Network*, 10 iulie 2017, 18.40) şi implicit a flectivului *pe*. D. D. Draşoveanu, în *Teze şi antiteze în sintaxa limbii române*, detectează "doi *pe*, radical şi obiectiv deosebiţi: prepoziţia *pe*, exterioară acuzativului (Ac,) şi flectivul *pe* parte intrinsecă a structurii Ac, *personal*". Despre acesta din urmă, autorul afirmă că "marcând acuzativul, Ac,, flectivul *pe* îi păstrează şi-i întăreşte acestuia calitatea de caz prin el însuşi funcţional, el reprezentând - întocmai ca un Ac, fără flectivul *pe* - construcţia c a z u a l ă a funcţiei şi îndreptăţind astfel denumirea funcţiei prin funcţia acuzativala". De aici derivă consecinţa "de importanţă fundamentală pentru C. d.", deoarece flectivul *pe* reprezintă "condiţia *sine qua non* in definirea acestuia"[1].

Într-un exemplu cum este "Camera iubeşte eroii" (*Cartoon Network*, 14 septembrie 2017, 19.01) detectăm trei greşeli: 1. omiterea pronumelui personal complement direct necesar în fenomenul de dublare a complementului, 2. omiterea flectivului *pe* obligatoriu pentru materializarea complementului direct (fiind vorba de o trăsătură a genului personal trebuie făcută diferenţa între complementul exprimat prin substantiv propriu: *îl văd pe Ion* şi cel exprimat prin substantiv comun *văd muntele*); 3. utilizarea verbului clişeizat *a iubi*, în locul verbului *a(-i) plăcea*; corect camerei (de filmat) îi plac eroii.

Chiar în cazul în care complementul direct nu este ocurent, verbul reclamă prezenţa pronumelui personal: În episodul *Haideţi, tineri titani!* din17 iulie 2017, 14.15 de pe*Cartoon Network*, li se cere titanilor să evacueze nişte chiriaşi prin formula: *Titani, evacuaţi!* în loc de: *Titani, evacuaţi-i!*

O altă tendinţă este absenţa adjectivului posesiv dintr-o sintagmă în care îndeplineşte rolul de adjunct: "Ai agravat situaţia ta şi a familiei" (*Minimax*, 17 iulie 2017, 15.11), corect: situaţia ta şi a familiei tale.

Între neglijarea unor unor realităţi lingvisitice specific româneşti, inexistente în limba din care se face traducerea, se înscrie şi ignorarea genului personal, concept cu referire la o subclasă de substantive nume de persoană care se disting de substantivele nonanimate prin particularităţi de natură morfosintactică, fonetică şi semiotică). Trăsăturile de natură fonetică ale acestei subclase au în vedere particularităţi[2] ca lipsa alternanţelor fonetice în flexiunea substantantivelor proprii feminine (*Anca/Ancăi*, *Floarea-Floarei*; *Olga-Olgăi*) spre deosebire de substantivele comune cu aceleaşi terminaţii, care prezintă alternanţe (*luncă/luncii*; *floare/florii; vargă-vergii*); de aceea într-un exemplu ca: "Ştie unde sunt rudele *Clopoţicii*" (*Minimax*,17 iulie 2017,20.17), forma de genitiv a substantivului propriu trebuie să fie *Clopoţicăi*.

La graniţa dintre creaţii lexicale şi greşeli se situează cuvântul care urmează, creat prin moţiune; este vorba de cuvântul *dragonetă*, care nu este forma feminină (neînregistrată, de altfel, în dicţionar) a cuvântului *dragonet* (peşte marin frumos, cu capul turtit şi ochii ieşiţi în afară, în Strâmtoarea Mânecii şi în Atlantic şi care provine din limba franceză: *dragonnet*), ci este un substantiv feminin format prin moţiune de la *dragon* (cuvântul este format în limba engleză şi preluat prin împrumut de limba română). Exemplele, din data de 15 iulie 2017, de pe canalul

[1] D. D. Draşoveanu, *Teze şi antiteteze în sintaxa limbii române*, Cluj Napoca, Clusium, 1997, p. 110-111.
[2] Gh. Constantinescu-Dobridor, *Morfologia limbii române*, Editura Ştiinţifică, 1974, pp. 42-43; Ion Coteanu, *Gramatica de bază a limbii române*, Editura Garamond, Bucureşti, p. 37; Dumitru Irimia, *Gramatica limbii române,* Polirom, Iaşi, 1997, p. 51; Mioara Avram, *Gramatica pentru toţi*, Humanitas, Bucureşti, 2001, p. 55; *Gramatica limbii române*, vol. I. Cuvântul, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2008, p. 69.

Boomerang, sunt redate într-un context mai amplu pentru a se vedea că *dragonetă* intră în relaţie de sinonimie cu sintagma "pui de dragon": Cine vrea să elimine protecţia magică a puilor de dragon, trebuie mai întâi să-i adoarmă (17.35), Ce sunet minunat! Sunt sigur că va atrage cea mai frumoasă dragonetă (17.39), O drăguţă dragonetă în picăţele (17.40), sintagmă modificată a expresiei "nostimă cu picăţele". Despre originea acestei expresii cu o vechime de mai bine de o sută de ani, Rodica Zafiu avansează ipoteza naşterii ei "probabil în legătură cu graţia feminină, prezentată cu o anumită ironie", şi în legătură cu moda vremii sau cu "un tipar lingvistic de amplificare glumeaţă (…) E posibil ca *picăţelele* să fi fost, la un moment dat, semnul unei anumite ţinute excentrice şi *fistichii*...[3]

Tot la graniţa dintre inovaţie şi greşeală este forma (inexistentă în limba română) adverbial *punctamente* (*Megamax*, 14 septembrie 2017,18.14). Motivaţia pentru care nu poate fi etichetată doar "greşeală" stă în intenţia personajului care simte nevoia să-şi exprime starea afectivă, nemulţumirea ("Detest să fie ziua mea. Punctamente") şi astfel termenul primeşte o marcă stilistică, pe lângă cea gramaticală (aceasta din urmă, dispensabilă, de altfel). De comentat este şi construcţia sintactică "detest să" clachiată după tiparul sintactic al limbii engleze şi variantă a lui "urăsc să", "iubesc să".

În cadrul împrumuturilor semantice (deoarece cuvântul este înregistrat în dicţionar, nu însă şi sensul lui nou), se înscrie şi cuvântul *viral* înregistrat în dicţionar cu sensul de "referitor la un virus, specific unui virus; virotic". Dacă în dicţionarele româneşti apare doar cu acest sens, în Merriam Webster apare cu două sensuri: 1.of, relating to, or caused by a virus (a *viral* infection); **2**.quickly and widely spread or popularized especially by person-to-person electronic communication (a *viral* video)

În episodul din18 iulie 2017, 21.33, din *Maggie si Bianca în lumea modei* de pe canalul *Megamax*, apare următorul dialog:

- Ai apărut pe net.

- O, nu! Sunt virală!

Lingvistul Stelian Dumistrăcel caracterizează acest adjectiv drept: "o apariţie fulminantă (cu toate nuanţele de sens ale adjectivului respectiv) şi o carieră promiţătoare, numai în cca zece ani, în discursul public", făcând referire "la aproape tot ce se difuzează exploziv şi în proporţie de masă pe internet"[4]. Rodica Zafiu consideră că această inovaţie lexicală recentă se referă la "diferite tipuri de mesaje, predominant vizuale, dar şi pentru texte", are ca trăsătură constantă "referirea la mediul de răspîndire", şi beneficiază la momentul actual de lărgire semantică după cum o dovedeşte "folosirea sa calificativă, gradabilă, mai puţin riguroasă decît cea descriptiv-clasificatoare"[5].

Între trendurile lingvistice regăsite şi în limba filmului de animaţie redăm cuvântul *chef* care nu apare în niciunul din dicţionarele de cuvinte recente sau în *Noul dicţionar universal*. Acest cuvânt foarte la modă a fost preluat din franceză prin filieră engleză, desemnând în limbile respective pe cel însărcinat cu administrarea bucătăriei unui restaurant (chef de cuisine, personne dirigeant la cuisine et la brigade[6], a skilled cook who manages the kitchen (as of a restaurant)[7], ceea ce nu se aplică în exemplul următor, unde este vorba de tatăl Albei din *Eu şi cei şapte pitici*:

[3] Rodica Zafiu, Nostimă cu picăţele în Dilema veche, nr. 550, 28 august - 3 septembrie 2014 http://dilema-veche.ro/sectiune/tilc-show/articol/nostima-cu-picatele.
[4] Stelian Dumistrăcel, *Viral pe net*, în http://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/viral-pe-net--121973.html.
[5] http://dilemaveche.ro/sectiune/tilc-show/articol/virale.
[6] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chef/15043/locution?q=chef+de+cuisine+#152592.
[7] https://www.merriam-webster.com/dictionary/chef.

"Am înţeles, Chef!" (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.03). Această tendinţă este foarte extinsă în limba de azi în media,cuvântului *chef* dându-i-se sensul de bucătar; astfel în emisiunile extrem de mediatizate, de genul *Chefi la cuţite*, titulatura de "chef" i se aplică unui candidat care nu îndeplineşte funcţia de şef, dar ajunge să fie un bucătar recunoscut în urma câştigării unor competiţii culinare (se întâlneşte chiar forma "chefi bucătari", barbarism în primul rând sub aspectul grafic).

O altă tendinţă este utilizarea prefixul *super-*, care s-a dovedit extrem de productiv în limba vorbită. Adeseori, în cadrul aceluiaşi episod, prefixul e folosit de mai multe ori, pentru reliefarea ideii: Să mâncăm cartofii în moduri *superaiurite*. (*Cartoon Network*, 15 iulie 2017,14.14), Datorită *superputerilor* nu e mare problemă cu infractorii care atacă planeta? (*Cartoon Network*, 15 iulie 2017,14.27), *supervitează* (*Cartoon Network*, 15 iulie 2017,14.32), Eram o echipă de *supereroi* (*Cartoon Network*, 15 iulie 2017, 14.34). Pe urmele lui, cu şanse foarte mari datorită predilecţiei pentru acest prefix pe care o manifestă vorbitorii (mai tineri) la ora actuală, este concurentul său, *-mega*: E megagrozav. (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.07).

O greşeală des întâlnită este şi lipsa concordanţei dintre conţinutul transmis şi intenţia vorbitorului; în coloana sonoră a filmului *Geronimo Stilton* (Minimax), despre personajul eponim se spune:

E reporterul-vedetă, Şoricezia l-aşteaptă.
E grozav şi e bombastic, dar, păzea, e chiar fantastic.
E cel mai straşnic popândău
Şi-l cheamă Geronimo.

Folosirea epitetului *bombastic* nu are acoperire atunci când e vorba de personajul Geronimo caracterizat prin pasiunea pentru ştiinţă, simţul moral, dar şi puţină naivitate, aşadar în total dezacord cu natura blajinului jurnalist. O putem cataloga drept o improprietate semantică, apărută doar din necesităţi metrice. Lucrul îl dovedeşte de altfel, versiunea originală, unde epitetele care îl caracterizează sunt: amuzant, abil, înspăimântător, uimitor, precum şi termenul *cheddarific*, format desigur de la faimoasa brânză *Cheddar* şi adjectivul *terrific*. O a doua ipoteză ar fi ca intenţia traducătorului (fără să fi avut în vedere folosirea cuvântului în sensul său propriu, acela de afectat, artificial, căutat, convenţional, declamator, emfatic, fals) să asocieze acest cuvânt cu *bombă*, pentru a exprima caracterul exploziv al descoperirilor pe care le face remarcabilul detectiv.

Tot o lipsă de proprietate a termenilor este utilizarea cuvântului *meteor* în loc de *meteorit*: Voi observa cum cade fiecare *meteor* din cer (*Cartoon Network*, 12 iulie 2017, 18.43); termenul corect este cel de *meteorit*, adică fragment desprins dintr-un corp cosmic (care străbate atmosfera şi cade pe suprafaţa Pământului).

În *Ben 10*, episodul din 14 septembrie 2017, la întrebarea *Ce e o comunitate?* în definiţia care i se dă, este absent genul proxim, fiind dată doar diferenţa specifică: "un loc unde persoane au făcut un jurmământ al tăcerii", trăsătură distinctivă cu referire doar la comunitatea respectivă, nu la orice fel de comunitate.

În ceea ce priveşte cuvântul *locaţie*: Din cauza locaţiei sale e acoperit de gheaţă tot timpul! (*Minimax*, 23 iulie 2017, 20.11), locaţia sfinxului (Minimax, 23 iulie 2017, 20.50), el nu mai poate fi catalogat drept o improprietate semantică, atâta vreme cât apare în *DEX*-ul din 2009 (al treilea sens, alături de *închiriere, chirie*, prezent în sintagma *contract de locaţiune*, cu etimologie din franceză şi engleză), în *Dicţionarul de cuvinte recente*, coordonat de Florica Dimitrescu (doar cu sensul de "amplasament, situare, loc"). Cuvântul este rezultat al unui calc semantic, situaţie în care asupra cuvântului românesc este transferat sensul pe care îl are în limba

engleză, aşadar un fenomen de interferenţă, de transfer negativ. Acest fenomen presupune manifestarea unei tendinţe de extindere a sferei echivalenţelor dintre limbi, prin stabilirea unor corespondenţe greşite (despre definirea termenului de *transfer*, vezi *Dicţionarul de ştiinţe ale limbii*, p. 548).

În acest context al greşelilor semantice trebuie amintit pleonasmul, care se instalează fie la nivel sintactic, prin folosirea superfluă a adverbului poate provenit din verbul *a putea*, alături de verbul în cauză: *Poate putem*… (*Cartoon Network*, 17 iulie 2017, 16.55), fie la nivelul lexical, prin alăturarea a două cuvinte care reflectă aceeaşi realitate de sens: s-a întâmplat un *miracol* (fenomen supranatural, minune; fapt, fenomen uimitor, extraordinar) *uimitor* (în recomandarea din 25 iulie 2017, de pe canalul Minimax), *cea mai mare vedetă*, *vedeta* fiind actorul care deţine un rol principal şi se bucură de renume, de mare popularitate (*Megamax*, 6 octombrie 2017, 13.30); *delicatese delicioase* (*Cartoon Network*, 19 Octombrie 2017, 14.44); ideea repetiţiei inutile se redă şi cu ajutorul unui prefixoid aflat la superlativ:*cea mai mega* colecţie (*Cartoon Network*, 19 Octombrie 2017, 14.15).

Statistic, verbul stă mai rău (ceea ce e mai bine!) la capitolul greşeli, în sensul că sunt mai puţine şi nu atât de grave. Am întâlnit câte o aglomerare de verbe, generând o sintaxă greoaie: e gata să-şi dorească să se fi oprit să se împrietenească (*Minimax*: 12 iulie 2017, 14.15) sau discrepanţe rezultate din folosirea unor modalităţi diferite în acelaşi context. Astfel, în exemplul: *Nu cred* că este pregătit! *Sunt sigur* de asta! (*Disney Junior*, 16 iulie 2017, 17.54), în primul caz se realizează gramaticalizarea incertitudinii prin verbul de modalitate aflat la forma negativă, pentru ca apoi să apară un adverb de modalitate care gramaticalizează certitudinea, lucru care afectează înţelegerea mesajului. Un fenomen nu mai puţin grav şi, care pe deasupra, creează confuzie este apariţia formelor greşite în alternanţă cu formele corecte. Într-un episod din *Geronimo Stilton*, personajele folosesc forma: "Nu-ţi *fă* griji!" (*Minimax*, 16 iulie 2017,20.24), pentru ca apoi, după exact patru minute, în mod derutant, să folosească forma corectă.

Exemple ar putea (şi vor) continua. Aceste câteva structuri lexicale şi gramaticale din dinamica limbii actuale care copiază tipare ale limbii engleze reprezintă semne că acea "conştiinţă etimologică" păleşte tot mai mult în dauna uzului lingvistic (uz care ne-ar putea duce cu gândul la acea fabulă numită "puterea obişnuinţei" şi din această cauză, ar avea nevoie să fie temperat).

Şi pentru că în fiecare articol pe care l-am consacrat canalelor de desene animate a existat câte o expresie-vedetă, de data aceasta am ales: "Eşti gata pentru asta? *Gata ca fideaua*". (*Megamax*, 19 octombrie, 2017, 19.20)

BIBLIOGRAPHY

Avram, Mioara, *Cuvintele limbii române între corect şi incorrect*, Editura Cartier, Chişinău, 2001.

Bidu-Vrănceanu, Angela, Călăraşu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Mancaş, Mihaela, Pană Dindelegan, Gabriela, *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, Editura Nemira, Bucureşti, 2001.

Dicţionarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române, Editura Unives Enciclopedic, Bucureşti, 2007.

Gramatica limbii române, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005, vol. I-II.

Dimitrescu, Florica, Ciolan Alexandru, Lupu, Coman, *Dicţionar de cuvinte recente*, ediţia a III-a, Editura Logos, Bucureşti, 2013.

Gligor Gruiţă, *Gramatică normativă*, Editura Dacia, Cluj, 1994.

Gligor Gruiţă, *Moda lingvistică 2007. Norma, uzul şi abuzul*, Paralela 45, Piteşti, 2006.

Graur, Al., *Dicţionar al greşelilor de limbă*, Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1982.

Graur, Al., *Tendinţele limbii române*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1968.

Oprea, Ioan, Pamfil, Carmen-Gabriela, Radu, Victoria, Zăstroiu, Victoria, *Noul dicţionar universal al limbii române*, ediţia a V-a revizuită, Editura Litera, Bucureşti, 2017.

LEXICAL CREATION IN CONTEMPORARY ROMANIAN LANGUAGE

Monica Borş
Lecturer, PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract:The research study is part of a sequence of analyses of lexical creativity covering words or structures referring to specific realities of the magic world of animation movies and the analysed names as rigid designators. Lexical creation is part of a linguistic play including suffix derivation, unusual word combination, and the use of both methods. Words are adapted to Romanian phonetic realities, getting specific morphemes. The word formation in the source language is often replicated. Yet, the word pun is done despite the semantism of the word. The names (antroponyms, nicknames, toponyms) are unequivocal and have a motivated denomination. Names composed of different monemes reveal the character's personality. They are evocative and picturesque suggesting notorious names in classical mythology, though they are not connected with the designator's "set of properties". Others lose their semantism because they are not translated.

Keywords : lexical creation, unusual word combination, name, unequivocal, motivated.

Studiul are în vedere analiza creaţiilor lexicale înţelegând, pe de o parte, numele personajelor din filmele de animaţie, iar pe de alta, cuvinte sau structuri create cu scopul de a care desemna realităţi specifice acestei lumii magice. Intenţia nu este de a prezenta teoria despre numele personajului din textul narativ, lucru pe care l-am făcut cu alte ocazii[1]. Voi enunţa doar acele idei preluate din semantica interpretativă[2] care au ajutat la realizarea demersului interpretativ:solidaritatea semnificant-semnificat a numelui propriu (care a înlocuit-o pe cea de complementaritate arbitrară), cratilizarea numelui propriu (LouisHébert, Yves Baudelle, FrançoisRigolot, François Rastier, Marie-Thérèse Mathet, Christine Klein-Lataud, FrancisCorblin, Marc Wilmet), intenţia de sens care rezultă dinalegerea iniţială a numelui,relaţia care se stabileşte între semnificant şi semnificat pe de o parte, iar pe de altă parte, între nume şi text. Pliându-ne pe acest demers al semanticii interpretative (care vine în continuarea studiile de semantică modală despre nume ficţionale sau designatori nonrigizi ale lui Toma Pavel şi Saul Kripke) putem vorbi în cazul filmului animat de folosirea unor designatori puternic motivaţila fel

[1]Monica Borş, *Mitologii nominale în proza lui Mircea Eliade*, Iaşi, Institutul European, 2015; Monica Borş, *Étymo-mythologies dans l'œuvre de Mircea Eliade* **în** Philologica Jassyensia an XII, nr. 2 (24), 2016; am urmărit rolul numelui în filmul de animaţie în *Nume proprii şi creativitate lexicală*, din revista *Transilvania*, nr. 9/2014, articolul de faţă fiind o continuare, cu exemple noi şi perioade de monitorizare diferite.

[2]Este vorba de colocviul*Le texte et le nom* din ţinut la Universitatea din Montréal în 25, 26, 27 aprilie 1995, cuprinzând studii care încearcă prin diverse grile (lingvistice, semiotice, psihanalitice, filozofice, istorice) să răspundă la întrebarea: cum acţionează literatura asupra numelor proprii. Aceste studii revalorizează şi revizuiesc cele două teorii, a referinţei directe şi descriptivistă, renunţând la semantica referenţială şi urmând căile semanticii interpretative. Sunt reluate problematici ca aceeea abordată de Roland Barthes în studiul *Proust şi numele*(în *Gradul zero al scriiturii* urmat de *Noi eseuri critice*, traducere din franceză de Alex. Cistelecan, Cartier, 2006, pp. 128-142) despre respingerea naturii indiciale şi pledoaria pentru caracterul semnificant al numelui, realizarea motivaţiei fonetice, „culturale", funcţia ecumenică a numelui propriu, funcţia emblematică a raportului semnificant-semnificat, caracterul cratylean al numelui.

ca în basme unde transparenţa este frecvent ludică şi simplifică diegeza[3]. Am adăugat punctele de vedere cu privire la nume caelement structurant al textului narativ (al Marianei Istrate[4]), şi cu privire la adecvarea sa la personaj, pe de o parte, şi la contextul onomastic şi al operei, pe de altă parte (al lui M. Ignat[5]).

Exemplele care urmează vor demonstra că, fie că e vorba de de antroponime, fie de toponime, semantismul lor transpare în lexemul care le materializează.

În prima fază, exemplele sunt pentru nume în întregime transparente. (Deşi literatura de specialitate consideră că numele trebuie să fie semnificative, fără a fi în întregime transparente - caz în care ar apărea ca improbabile şi ridicule – şi, în acest sens, subliniază necesitatea atenuării simbolisticii numelor[6]). În filmul de animaţie, ca şi în basme, numele poate fi în întregime transparent, fără a fi ridicol. Numele transparente sunt extrem de numeroase, de la *Cotcodaca* (numele unei găini din *Haideţi, tineri titani !*), la cele numele celor două clanuri de şoricei care se înfruntă într-unul din episoadele din *Jeronimo Stilton* de pe canalul Minimax, nume sugestive pentru preferinţele lor culinare: clanul *Mc Fits-Biscuit* şi clanul *Mc Gouda*, în context cu toponimul *Brânza Egipt*. În universul artei culinare din *Eu şi cei 7 pitici* în care tatăl Albei este bucătar, repere sunt nume ca domnul *Piersicremă*, *Alba-fantastică* (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.14), prăjitura extraordinară pe care o face Alba, piticul cu apetit continuu *Haplea*, deşi în varianta originală nu există un pitic cu un astfel de nume. De altfel, numele tuturor piticilor sunt reinventate, în accord cu natura lor, alta decât cea din basm: *Beculeţ*, al cărui motto este: "inventez, produc, clonez şi repar", *Biceps* atrage atenţia asupra forţei lui fizice ("Biceps e tare ca un urs"), *Lipiciosul* se joacă tot timpul, *Mintosul* "face pe deşteptul", *Marele Mag* "e vrăjitor", *Fiţă* "nu arată banal". În *Goldie şi Ursuleţ*, personajele principale sunt evident, o fetiţă blondă, un Ursuleţ, la care se mai adaugă personaje ca: *Ţopăilă* etc. Puii de crocodil din episodul I al miniseriei *Cu fraţii Krat în sălbăticie* se numesc *Fălcuţa, Mofăila, Plescăila, Mitocana* şi *Frederica*, iar femela-crocodil este botezată *Crocodila* (*Minimax*, 25 iulie 2017, 12.33). În episodul *Animale aproape goale (1/17) de pe Megamax*, personajele sunt: *Porc, Cascadorel, Iepurica, Caracatiţa, Raţa, Leneşa*. Numele vrăjitorilor din *Să-nceapă aventura* (*CN*) sunt: *Abracadaniel*, *Cap-Magic, Împăratul gheţii* (care stăpâneşte în *Tărâmul de Gheaţă*) şi *Marele Vrăjitor*. Tot aici există o *Prinţesă Gumiţă* care domneşte în *Regatul de Gumă* (un regat cu multe dulciuri, de aceea i se mai spune, *Regatul de Zahăr*, iar personaje reprezentative sunt *Gogoşel, Mentosan* şi *Scorţi, Căpşunică, Bere de Ghimbir*, paznicii *Banană*), *Câinele Jake*, *Marceline*, *Regina Vampir, Omul Finn* (singurul care mai păstrează trăsătura *uman* în tot acest univers), *Prinţesa Mâzgă* din *Regatul de Mâzgă*, *Prinţesa Spaţiului cu Bulgări* care poate transforma şi alte fiinţe în bulgări, prin simpla ei muşcătură, *Prinţesa Flamă* (din *Regatul de Foc*, fiica Regelui Flamă), *Trompiţă* (un elefant) etc.

În *Doamna şi Vagabondul 2* difuzat în 16 iulie 2017 pe canalul *Disney Junior* un personaj ca *Moţ* este alintat: *Moţişor, Moţulică* şi, darorită comportamentului său impetuos, *Tornadă*; Tică, un câine vagabond îl numeşte cu ciudă *Moţofraiere* (21.02).În *Sponge Bob Pantaloni Pătraţi*, *Pizza Pete* este numele unui personaj care are forma de pizza; altul se numeşte *Chiftea Krabby/ Domnul Krabbs*. *Stropitoare* este numele unui personaj din *Miss Spider* (Minimax).

[3] Marie-Thérèse Mathet, Marie-Thérèse Mathet, *Le nom dans Une vie de Maupassant*, în Martine Léonard, Élisabeth Nardout-Lafarge, *Le texte et le nom*, XYZ Publishing, Montréal, 1996
[4]Istrate, Mariana, *Numele propriu în textul narativ*, Napoca Star, Cluj-Napoca, 2000.
[5] Ignat, Mihai, *Onomastica în romanul românesc*, Editura Universităţii din Braşov, Braşov, 2009
[6] Yves Baudelle, *Sémantique de l'onomastique fictionnelle: esquisse d'une topique*, în Martine Léonard, Élisabeth Nardout-Lafarge, *op. cit.*.

Draculaş, vampirul iepuraş, personajul eponim din miniseria de pe canalul Boomerang are puterea de a transforma animalele în oameni.

Numele personajelor intră adesea în jocuri lingvistice cu alte cuvinte din text în scopul definirii intenţiei: *Joe Grozavul* se află într-o dilemă grozavă: să vrăjească fete sau să se ducă la bibliotecă? (*Minimax*, 12 iulie 2017, 15.24). Jocul lingvistic utilizat pentru efecte comice se bazează pe similarităţile dintre două feluri de mâncare; astfel, domnul *Taco* din *Sponge Bob Pantaloni Pătraţi* este un bucătar de burrito : Domnule Taco, îmi daţi o slujbă? **(***Nickelodeon*, 15 iulie 2017, 22 .05). un alt exemplu este *Triunghiul Bermuda* (*CN*, 15 iulie 2017, 20.52).

Traducerea numele personajelor presupune parcurgerea de către traducător, lectorul prin excelenţă, a aceluiaşi parcurs analitic ca şi creatorul; diferenţa este că traducătorul trebuie să restituie textului în limba-ţintă acelaşi rol pe care numele propriu îl joacă în opera de origine[7]. Sunt situaţii în care traducerea nu este necesară ca în *Micul meu ponei*, unde numele poneiului este Rarity. Alteori, lipsa traducerii are ca rezultat pierderea caracterului motivat al numelui. Din acest punct de vedere Christine Klein-Lataud[8] afirmă numele ficţional nu poate fi considerat ca lipsit de sens şi, în felul acesta, să scape procesului de traducere. Demersului onomasiologic al romancierului care alege toponimia şi antroponimia propriei cărţi îi răspunde demersul semasiologic al lectorului care găseşte în forma numelui sau în referinţele şi conotaţiile sale, valoarea pe care o ia în interiorul operei. Dacă în anumite cazuri este suficientă reproducerea lui, în altele este necesară traducerea, impunând traducătorului un demers onomasiologic analog celui al romancierului, o re-creare. Există toponime care nu sunt traduse; de exemplu, în *Micii ponei*, un toponim ca *Ecvestria* (redat grafic în mod nejustificat, *Equestria*) nu are nevoie de adaptare, datorită etimonului ei şi existenţei cuvântului ecvestru în limba română, ceea ce face posibilă înţelegerea sensului; în acelaşi serial, *Ponyville*, oraşul poneilor, este înţeles chiar de copilul necunoscător de limbă engleză pe parcursul vizionării serialului.

În situaţia în care numele nu sunt traduse, se menţine hipocoristicul din limba engleză: În *Haideţi, tineri titani!Beast Boy* este alintat *Beastie* (*CN*, 17 iulie 2017, 13.40), *Miss Moon* , personajul eponim al serialului animat de pe canalul Boomerang, este alintată *Moony*. Un nume ca *Sponge Bob Pantaloni Pătraţi* are parte doar de o traducere parţială (în titlu), lucru cu atât mai de neînţeles cu cât, în timpul derulării serialului, personajul este numit *Burete Bob*.

Numele apar adeseori nearticulate, fie că este vorba de numele unor obiecte: *Supermixe*r nu are nici Dumnezeu, nici stăpân. (*Minimax*, 23 iulie 2017, 19.14), fie că este vorba de numele unor animale: *Oiţă*, *Dragonel* (în *Doctoriţa Pluşica*), *Pisoi (Catboy)*, *Bufniță (Owlette)* și *Șopi (Gecko)* din *Eroi în pijamale*. În această serie, trei copii, Connor, Amaya şi Greg, colegi, vecini şi prieteni, se transformă noaptea în supereroi şi îşi folosesc puterile pentru a „salva ziua”. În *Uimitoarea lume a lui Gumbal*, personajul principal se adresează cu apelativele: Salut, *Copac*! Salut, Infractor periculos! (*CN*, 31 august 2017, 13.46).

Adeseori este folosit supranumele în locul numelui pentu a reda ceea ce în semantica modală poartă numele de setul de proprietăţi al personajului. Studiile de onomastică a textului literar au evidenţiat că faptul că supranumele implică un grad sporit de intenţionalitate a autorului, fiind definite ca „semne onomastice nonarbitrare, mecanismul care face posibilă asociaţia dintre nume şi referent fiind evident”[9]. Ar fi de adăugat faptul că supranumele are avantajul unui semantism mult mai evident, deoarece încorporează mult mai plastic trăsăturile

[7] Christine Klein-Lataud în *Nom propre et traduction*, în Martine Léonard, Élisabeth Nardout-Lafarge, *op. cit.*
[8] *Ibidem.*
[9] Mariana Istrate în *op. cit.*, p. 62.

personajului. Personajul negativ al miniseriei *Jake şi piraţii din Ţara de Nicăieri* de pe*Disney Junior* este supranumit *Huck cel năuc*, pentru că mereu încearcă să le provoace necazuri celor trei prieteni. Supranumele *Doamnei* (traducere a lui *Lady*, aşadar o modalitate transparentă de redare a statutului ei aristocratic) din *Doamna şi Vagabondul 2* difuzat în 16 iulie 2017 pe canalul *Disney Junior* este *Regina lăbuţei curate* (19.35), cum o numeşte un câine vagabond de la groapa de gunoi. *În Doctoriţa Pluşica,* Molly, o jucărie care mănâncă multe clătite este supranumită*Molly, gură plină*, iar clătitele pe care le mănâncă se numesc *Americane*. (6 octombrie 2017,17.01). În *Formidabilele magisăbii*, omul-peşte poartă apelativul: *Scufundacule* ce eşti! (*CN*, 22 septembrie 2017,14,43)

Prin calchierea pronumelui de politeţe se obţin formule de reverenţă al căror semantism se revendică din natura colocutorului. În Doctoriţa Pluşica, Oiţă îi spune unei sirene: *Solzimea Ta*. (*Disney Junior*, 1 august 2017, 15.12).În *Barbie Fairytopia în Magia curcubeului* formula de politeţe are intenţia de flatare a colocutorului, formulă care materializează lingvistic valorile acestei lumi; vrăjitoarei Laverna i se adresează cu "Ce veşti minunate, *Prefăcătoria Voastră*!" (*Minimax,* 25 iulie 2017,16.42).

Serialul *Eu şi Mia* oferă un material generos, atât în privinţa numelor, cât şi a inovaţiilor lexicale. Titlul (a cărui traducerea ar putea stârni oarecare întrebări, având în vedere că titlul original este *Mia and me,* m-am întrebat de ce s-a preferat ca ordinea numelor din titlu să fie diferită de cea din titlul original) este un rezumat al poveştii unei adolescente orfane, cu o dublă identitate: una obişnuită în lumea reală, şi o alta, de elf, în Centopia. După moartea într-un accident a părinţilor ei, Mia primeşte de la mătuşa ei o carte magică, moştenită de la tatăl său. Această incursiune înseamnă la scară umană câteva minute; de obicei, Mia aude chemarea Centopiei, rosteşte formula magică pentru a intra în această lume mirifică şi, după un interval foarte scurt, reintră în lumea obişnuită.

Cu ajutorul acesteia şi al unei brăţări magice, Mia poate călători în ţinutul magic al Centopiei. Aici ea este un elf, prietenă a altor elfi, Yuko şi Mo, cu care luptă împreună împotriva maleficei Gargona şi a aliaţilor acesteia (munculuşi, lordul Dracon, Rixel etc.).

Numele personajelor prin substanţa lor fonică trimit la mitologia greacă, fără vreun sens anume; Deşi ne-am aştepta ca aceste nume să funcţioneze ca „designatori intertextuali"[10], prin referinţa lor livrescă, să actualizeze în text semele inerente[11] cu care numele vin din alte context, este situaţia în care numele, deşi cu funcţie intertextuală, îşi pierde motivarea, deoarece el nu se confirmă în noul context, şi devine doar un *denotat "accidental"*[12]. Aşa se întâmplă cu Panthea (pluralul cuvântului grecesc *pantheon*), Polytheus (numele personajului negativ pe jumătate şarpe) asemănător fonic numelui lui Polites (fiul regelui Priam şi participant la războiul Troiei) sau cuvântului politeism.

[10] Sintagma este folosită de Mihai Ignat în *Onomastica în romanul românesc*, Editura Universităţii din Braşov, Braşov, 2009., p. 328: „Numele cu funcţie intertextuală este un nume care vine dintr-un alt roman şi este «umplut semantic», motivat; este situaţia unui referent ficţional deja constituit, preexistent noii ficţiuni în care intră" (p. 318). Acest tip de referent se opune referentului care trebuie *inventat de la zero* pe parcursul cărţii şi care îşi limitează rolul la nivelul unei anumite opere (p. 319) Capacitatea de evocare *intertextuală* este pusă în relaţie cu „situaţia specială a unor nume cu referent preexistent, a unor nume care desemnează într-o operă dată personaje preluate dintr-o altă operă"(p. 317). Conceptul este tratat şi de Mariana Istrate în *Numele propriu în textul narativ*, Napoca Star, Cluj-Napoca, 2000., p. 34: „Deşi numele propriu are denotat unic, el poate fi ataşat, în literatură, altui denotat, primind o semnificaţie diferită (...). Stabilirea noii semnificaţii a acestor semne onomastice se face contextual, sugerând un potenţial stilistic marcant".

[11] Despre relatia dintre semele inerente şi cele aferente ale numelui, Jean –Louis Vaxelaire, *Ontologie et déontologie en linguistique: le cas des noms propres*, în Martine Léonard, Élisabeth Nardout-Lafarge, *op. cit.*

[12] Mihai Ignat, *op.cit.*, 291-293

Tind să cred că numele *Centopiei* cuprinde monemele *kéntron* centru şi *tópos,* loc, ţară, ţinut. Eludarea sunetului *r* s-a produs din cauza posibilei intenţii de a nu pronunţa tropos şi ca urmare de a nu a mai putea fi înţeles cel de al doilea cuvânt ca loc, topos. Acest nou centru iluzoriu se opune*Distopiei/Dystopia* (un nume destinat unei lumi antiutopice, substantiv-antonim utopiei), o insulă neagră, locuită de Elfii Întunecaţi şi bântuită de ciumă. Un alt toponim este *Funtopia*, o insulă plutitoare cu care Rixel ajunge la ţărmul Centopiei. Numele insulei este sugestiv pentru ceea ce proprietarul ei vrea să o facă să pară (un parc de distracţii) pentru a-şi realiza planurile malefice.

Distopia (Soarele nu străluceşte în Distopia.) este locul de unde vine *Gargona* (un elf negru, generalul de război al Pantheei). Din dorinţa de a rămâne mereu tânără, *Pantheea*, regina munculuşilor, vrea să fure fildeşul unicornilor, punând astfel în pericol Centopia. După înfrângerea Pantheei, Gargona a rămas blocată în Centopia. Numele acestei creaturi stranii, aminteşte de gorgonele mitologiei greceşti, creaturi monstruoase, factori de tulburare a echilibrului universal. În realizarea artistică din *Eu şi Mia,* înfăţişarea Gargonei aminteşte mai puţin de gorgonele greceşti, şerpii din părul ei nu sunt evidenţi, ea doar atacă cu şerpi, şi aşa cum s-a observat deja, este mai mult de inspirată de pictura lui Gustave Klimt, similarităţile cu zeiţa Hygiea/Higeea fiind observabile.

Un alt toponim este *Insula Curcubeu*, locul unde trăiesc *Unicornii Curcubeu* şi unde se găseşte apa magică, singura care poate delega animalele de vrajă.

Substantivul comun *pan* care denumeşte orice membru al comunităţii pe care o formează este obţinut prin antonomasă de la numele zeului păstorilor şi al ţarinilor, reprezentat cu coarne pe cap şi cu picioare de ţap. Deplasarea s-a făcut de la faun la numele zeului Pan, ajungând să dea numele în *Eu şi Mia* tuturor fiinţele de acest fel, constituite într-o comunitate a panilor. În *Eu şi Mia*, panul Phuddle din comunitatea panilor, asemeni zeului Pan, are coarne şi picioare de ţap şi este un inventator, creând un instrument numit *trompetusa*. Panul a fost scos din această comunitate din cauza sunetelor ciudate pe care le scoate instrumentul său.

Trompetusa este un alt cuvânt creat (chiar regina Pantheea crede că acest cuvânt a fost inventat) desemnând un corn magic făcut de panul Phuddle. Deoarece reprezenta un pericol pentru munculuşi (făcându-i să explodeze în flori colorate, asadar spre deosebire de efectul temporar al gloanţelor cu apă - picăturile dulci, armele de luptă ale elfilor - care îi micşorează pe munculuşi, trompetusa este lucrul care poate distruge fiinţele malefice), trompetusa a fost capturată, desfăcută în piese şi împrăştiată de munculuşi „până în colţurile îndepărtate ale Centopiei”din ordinul reginei Panthea. Piesele ei pot fi găsite cu ajutorul oracolelor din cartea magică, precum şi al cornului de aur al unicornului Onchao. Substantivul a fost adaptat fonetic limbii române, primind morfeme de feminin (desinenţă şi articol); în engleză forma este *trumptus* care a fost păstrat şi în traducerea în germană, la genul masculin (*der Trumptus*); în franceză, *trompetusse*, are genul masculin, de asemenea. Forma de plural este *trompetuse*, este forma pe care o foloseşte regele după ce a spus *trompetuşi* şi se corectează. Această secvenţă în care regele se corectează este revelatorie pentru modul de formare a acestor cuvinte, foarte asemănătoare fonetic: *munculuşi/trompetuşi-trompetuse*.

Munculuşii sunt fiinţe aflate în slujba răului, conduşi de regina lor, Pantheea, şi în aceeaşi tabără cu Gargona. Cuvântul nu a fost modificat în raport cu originalul lui, în italiană *Munculus*; de asemenea, în germană, *Munculuss*, în engleză *munculus*, în franceză, *monculus*.

În filmul de animaţie, creaţiile lexicale pot avea un referent identificat doar în filmul de animaţie (deoarece noţiunea şi cuvântul care o denumesc există doar aici: *munculuşi*,

trompetusă) sau i se poate atribui un referent din realitatea extralingvistică în punctul de pornire a creaţiei lexicale

Încuvântul *Căpcănitoarea* (din *Ben 10*, episodul *Uită-tot!)*, relaţia referenţială nu este absentă atâta vreme cât sonoritatea cuvântului şi detaliul din propoziţie "face găuri" ne fac să ne gândim la o ciocănitoare: "Căpcănitoarea: face găuri în cap". (*CN*, 8 August 2017, 15.01). Un alt toponim din *Ben 10*, episodul *O intrigă plictisitoare*: "Dacă vrei să stai aici în *Toncilvania*…"(*CN*, 31 iulie 2017, 15.10), referentul identificat este Transilvania. Uneori toponimul rămâne ascuns prin absenţa traducerii *Adrenaland*.(*Ben 10*, ep. *Parcul Zombozo)* sau dezvoltă repetiţii inutile ale aceleiaşi idei: lumea *Adrenaland*, ignorând faptul că acest cuvânt, *lume*, este conţinut în toponimul englezesc. În parcul Zombozo din *Adrenaland*, care este şi numele clovnului cu "energie hipnotică", există şi un *hipnoturn* ale cărui puteri se prelungesc doar până la miezul nopţii.

Foarte multe creaţii lexicale sunt formate în *Formidabilele Magisăbii* prin alăturarea la cuvântul *magisabie* a diverse cuvinte cu scopul de a denumi instrumente/arme de luptă cu care cei doi eroi rezolvă situaţiile-limită: *Magisabia-delfin* (*CN*,14 septembrie 2017, 17.42), *Magisabia - caşcaval* (17.44), *Magisabia- ceapă* (17.48), *Magisabia* mii de găurele, magisabia uscător, magisabia pungă de hârtie (17.53), şi *Excaliburger*, cea mai grozavă magisabie (17.50).

Toponimele dau dovadă întotdeauna de transparenţă totală. În *Sofia I*, episodul *Clubul de aventuri ale prinţeselor*(*Disney Junior*), toponimele sunt numite după culorile referentului lor: *Insula Albini*, *Coasta din vestul Rubiniei* .În *Jake şi piraţii din Ţara de Nicăieri* de pe acelaşi canal, toponimele se numesc: *Râul Curcubeu*, *Cascada-curcubeu*, *Râul Albatru*, *Râul Roşu*, *Râul căluţilor de mare*, *Valea Gândacilor Mari*. Pe canalul *Minimax*, pe Jeronimo Stilton, şoricelul-detectiv, ţinutul numit *Şoricezia* îl aşteaptă să descopere mereu noi enigme. Pe acelaşi canal, locul de desfăşurare a acţiunii din *Micii ponei* este *Ecvestria*. Mai rar, toponimul are în alcătuirea sa elemente de compunere din limba greacă, aşa cum întâlnim în numele oraşului Antropolis, unde se desfăşoară acţiunea din *Lego: fabrica de eroi* de pe *Megamax.*

În *Lego fabrica de eroi* de pe *Megamax*, locuitorii Oraşul Mekuhero, sunt alături de eroi (care sunt cuprinsi în titlu) nanoboţii, robomedicii, planetoizii. Cu aceste cuvinte intrăm în zona creaţiilor lexicale. Definitorii pentru eroi sunt sintagmele "scutul de erou": "Trebuie să activăm scutul de erou! (12 iulie 2017,16.40), Ce e scutul de erou? E singura noastră şansă! (12 iulie 2017,16.41). "Energia esenţei de erou" (12 iulie 2017,16.42), sau esenţa *Esenţa Quaza*, odată consumată, poate fi reîncărcată. Camera în care personajul îşi poate pentru a-şi încărca esenţa de erou se numeşte la rândul ei, camera Quaza. "Esenţa ne face ceea ce suntem"(14 August 2017, 16.49), iar lipsa ei pune sub semnul întrebării identitatea eroilor (e*p. Criza esenţei*).

În *Legendele din Chima*difuzate pe canalul*Megamax*,*vitezodoarele* reprezintă echivalentul unui vehicul cu o singură roată, a căror caracteristică este după cum reiese şi din cuvânt, viteza.

În *Eroi în pijamale* (Disney Junior), instrumentele folosite de cei trei prieteni supereroi sunt: *pogodozerul* (cuvânt format prin asociere cu bâţul pogo, având cam aceeaşi destinaţie), generator de pogodoze), *mâzgoaparatul*, *strividozerul*, *superpisiviteza* (în episodul difuzat în 17 iulie 2017,13. 56). Manevra pe care o realizează Şopi îi poartă numele:*Superşopi-lipirea* (*Disney Junior*, 20 iulie 2017, 13.44).

Un instrument care indică schimbările probabile ale vremii este *speculatronul*: Speculatronul spune cer senin. (*Megamax*, 13 septembrie 2017, 19.37), iar *inforvertisment* (19.40) creat prin compunere de la informaţie + divertisment defineşte emisiunea dedicată în aceeaşi măsură divertismentului şi furnizării de informaţie: "Îmi place emisiunea ta, e distractivă", spune un personaj. "Mai degrabă, *informatractivă"*, corectează celălat personaj (19.42). Un preţios *răuphone* (telefon rău) îl ajută pe peosesorul lui în realizarea planurilor sale

"malefice". (*Boomerang*, 13 septembrie 2017, 19.52). În episodul *Unchiul bunic* difuzat în 13 septembrie 2017, pe *CN*, personajul cu numele domnul Gus primeşte supranumele *Guszilla* (prin compunerea cu de la + Godzilla) care-i defineşte rolul în episodul respectiv. De o mare creativitate lexicală se dovedesc şi desenele cu Mickey Mouse, care, în fiecare episod are câte o *Mick-unealta* secretă de la *Mickey-depozit*, ca ajutor în rezolvarea problemelor.

Adeseori, creaţiile lexicale sunt rezultatul unui pur joc lingvistic: Am fost concediat. Sunt *şotier* (adică şomer) (Nickelodeon, 15 iulie 2017,22.00), *metaşoarecele*(*CN*, 15 iulie 2017, 20.52).

În Sponge Bob Pantaloni Pătraţi sunt folosite două cuvinte fără vreo legătură semantică, ultima cu intenţia/pretenţia de creaţie lexicală: E o abominaţie! Da! O *delicioşenie* (*Nickelodeon*, 15 iulie 2017,22.05) .

Probabil că de cea mai multă creativitate lexicală dă dovadă Doctoriţa Pluşica din miniseria omonima de pe *Disney Junior*, personaj despre care am mai vorbit şi cu alte ocazii[13]. Doctoriţă peste unui regat de jucării de pluş cu nume a căror transparenţă evocă natura personajului - Oiţă, Dragonel, Chiţăilă, Bronti (un brontozaur), Alună, Pufoşel, Rege viclean, Sir Curby - tratează boli ca: *braţoşita* (15 iulie 2017, 17.53), adică "o strângere de mână deviată", *rinoturtita*, pentru că un rinocer şi-a turtit cornul (17 iulie 2017, 13.20), *rotoplexia* (17 iulie 2017, 13.30, dacă rotorul elicopterului (din ep. *Echipa de intervenţie*) s-a defectat, *rotita desprinsoidă* (17 iulie 2017, 13.29) dacă roata unui căluţ de jucărie s-a stricat, *întorsădoza*! ("Am capul întors pe dos!" (16 iulie 2017, 17.38); dacă s-a dezlipit lansatorul robotului Ray, are *lansatorlipiciosită* (31 iulie 2017, 17.15), dacă s-a stricat cheiţa Sirenei, are simptomele bolii *cheiţă blocatoză* (1 august 2017, 15.16) şi nu mai poate înota, dacă Louie, telefonul de jucărie al Pluşicăi vorbeşte prea tare, pentru că s-a stricat butonul de volum, are *vorbitoritoză*, când lăbuţa oiţei s-a descusut pentru că s-a jucat cu mobila de jucărie a Pluşicăi, are *lăbuţită descusută* (6 octombrie 2017, 16.57), când Molly, o jucărie care mănâncă multe clătite a exagerat cu mâncatul clătitelor, suferă de *blocaj clătitoital îngurgitat* (6 octombrie 2017, 17.06). Diagnosticul Pluşicăi poate fi unic, când toate personajele au un caz de *hiperţopţopăială* (16 iulie 2017, 17.44) sau o urare: "Am un diagnostic: *lamulţianioiţă*!" (*Disney Junior*, 16 iulie 2017,17.36). De asemenea, diagnosticul Pluşicăi poate fi în strânsă legătură cu numele: Chiţăilă, ai un caz de *chiţăială blocată*:…. apa poate intra, dar nu poate ieşi. (20 iulie 2017, 13.30). Alteori, unul dintre personaje este întrebat: Vorbeşti chiţăita? Nu ştiu, dar vorbesc peştita (31 iulie 2017, 17.27). Astfel de derivate definind limba vorbită de la numele animalelor se găsesc şi în *Garda felină*: papagalul Zazu ştie *elefanteza, cimpaneză* şi mai multe dialecte ale antilopelor. (*Disney Junior*, 13 august 2017, 19.38). În *Slugterra*, cuvântul *cârteţoid* este format prin compunere savantă cu elementul–oid, având semnificaţia „în formă de". (gr. e*idos*) "n-au mai văzut un cârteţoid până acum". (*Megamax*, 25 August 2017,15.02). Sunt un cârteţoid. (15.07), Un cârteţoid valorează cât şapte slagi. (15.09). Un cuvânt format prin derivare cu sufix augmentiv găsim în *Veveriţa fricoasă:* -Cine se crede veveriţoiul ăsta aiurit? . (*Megamax*, 13 septembrie 2017, 19.38).

Slugterra este o clachiere nefericită din engleză definind un toponim în care personajele principale sunt *slagii* (cuvânt care nu poate fi recunoscut sub nicio formă drept creaţie lexicală, de aceea va fi tratat drept o greşeală rezultată dintr-o comoditate de traducere; putem considera inovaţie cuvântul *slagcristalid* (*Megamax*, 25 August 2017,15.07), având în vedere formarea lui prin compunere, cu indulgenţă, însă, deoarece unul din elemente este un barbarism.Tot în acest serial, din nevoia de precizare a gradului ierarhic se naşte cuvântul *sublord* (l-am redat grafic în

[13] Continuăm seria de exemple pe care am început-o în*Nume proprii, creativitate lexicală şi canale de desene animate* din revista Transilvania, nr. 9/2014;

felul acesta datorită comparaţiei cu *subofiţer*): Peştera asta nu are un sublord. (*Megamax*, 25 August 2017,15.01).

Un cuvânt foarte vehiculat pe canalul Disney Junior este *inBungandibil*, format de la animalul numit Bunga, (membru al gărzii feline); cuvântul, prin care sunt calificate calităţi ale diverselor animale care concurează la titlul de: cel mai puternic sau cel mai rapid etc. În esenţă, cuvântul este un calc al cuvântului englezesc *unBungalievabil*, şi se lămureşte mai mult prin referenţialitate decât în cuvântul original unde sensul de incredibil este mai uşor de detectat decât în cuvântul românesc.

Creaţiile lexicale se nasc adesea din asocieri insolite de cuvinte şi fără legătură semantică, ca de exemplu în seria *Eu şi Mia*, "a cincea friptură de fructe de potârniche" (Minimax, 24 iulie 2017, 19.43) sau reprezintă cuvinte inventate. Un întreg episod din *Veveriţa fricoasă*, difuzat în data de 1 august 2017 pe canalul *Megamax* se învârteşte în jurul cuvântului *snost*, cuvânt inventat de unul dintre persoanje pentru a le pune în dificultate pe celelalte. Acest cuvânt cu referinţă zero intră în numeroase contexte: Unde-i snostul tău? (19.44), Îmi împrumuţi snostul tău? (19.44), O să discutăm care snost e cel mai bun. (19.45), dintre care unele avertizează asupra falsei naturi a cuvântului care denumeşte o presupus existentă noţiune: Un snost fals (19.45), Am un snost: snostul invizibil (19.46), Asta e cel mai grozav lucru la snostul invizibil. E chiar în imaginaţia ta. (19.47) şi sfârşind cu faptul că acestui cuvânt inexistent în limbă şi denumind o noţiune inexistentă să i se creeze forma de plural: Snoştii trăiesc în imaginaţia ta. (19.50).

BIBLIOGRAPHY

Coşeriu, Eugeniu, *Pluralul numelor proprii*, în *Teoria limbajului şi lingvistica generală. Cinci studii* Editura Enciclopedică, 2004.

Dimitrescu, Florica, Ciolan Alexandru, Lupu, Coman, *Dicţionar de cuvinte recente*, ediţia a III-a, Editura Logos, Bucureşti, 2013

Kripke, Saul, *Numire şi necesitate*, ALL Educaţional,Bucureşti, 2001.

Ignat, Mihai, *Onomastica în romanul românesc*, Editura Universităţii din Braşov, 2009.

Istrate, Mariana, *Numele propriu în textul narativ*, Napoca Star, Cluj-Napoca, 2000, p. 58.

Léonard, Martine; Nardout-Lafarge, Élisabeth, *Le texte et le nom*, XYZ Publishing, Montréal, 1996.

Mihăilă, Ecaterina, *Despre geneza şi funcţia numelor proprii* în *Limba română*, nr. 3/1978.

Oprea, Ioan, Pamfil, Carmen-Gabriela, Radu, Victoria, Zăstroiu, Victoria, *Noul dicţionar universal al limbii române*, ediţia a V-a revizuită, Editura Litera, Bucureşti, 2017

Vlad, Carmen, Tămâian, Emma, *Numele proprii în dimensiunea sintactică a textului poetic* în *Cercetări de lingvistică*, XXXV, 1990, nr.2/1990.

BOTANICAL NAMES REVISITED

Nagy Imola Katalin
Lecturer, Sapientia University of Tîrgu Mureș

Abstract: In this study we approach the issue of plant names from the perspective of botanical history and linguistics. The usage of plant names in different languages (Hungarian, Romanian, English), the peculiarities of their spelling are among the most important problems that we approach in an interdisciplinary way. Plant names can be found in various sources and our research relies on some of these sources (packages containing plant seeds). We try to mention aspects regarding the usage of plant names that are commercialized today, with special regard to aspects of translation and mistakes in using plant names on seed packages.

Keywords: botanical denomination, plant name, scientific vs. popular taxonomy, translation, terminology

The origin of botanical denominations and the process of giving names to plants can be traced back to the ancient Roman and Greek civilization; their botany related terminology was later overtaken and transmitted by scientists from different European monasteries or universities. From ancient times up to the Middle Ages botanical denominative practices were mainly utilitarian. The very first names given to plants were what we call today *popular names*. According to Elena Săvulescu, these names have the disadvantage that they are regional, sometimes they have several referents, some other times they designate genus and not the species (for instance, *Lathyrus tuberosus* and *Nigritella nigar* have the same popular name in Romanian, i.e. *sângele voinicului*, although the first Latin name designates a weed plant, the second one is the name of an orchid. (Săvulescu, 2010)

The very first attempt to create a system of botanical nomenclature is linked to the name of Teophrastus (382-287 BC), who classified plants into trees, bushes, herbs, evergreens and deciduous. The linnaean taxonomy was preceded by the work of Gaspar Bauhin (*Pinax theatri botanici*, 1596), who tried to introduce the binominal taxonomy into botany. Another name that should be mentionned is that of Christianus Mentzelius, and his *Index Nominum Plantarum Multilinguis (Universalis)*, 1682. (Gledhill, 2002: 21). Today's binominal nomenclature was introduced by the famous 17th century botanist from Sweeden Linné (1707-1778), also known as Linnaeus. In his *Species plantarum* Linné introduced the binominal nomenclature, *i.e.* he named each plant with two Latin words: the first was the name of the genus and the second was the name of the species. The tenth edition of Linné's *Systema Naturae* (1758) is usually refered to as the starting point of nomenclature, his binominals and his generic names still take priority over those of others. The rules for naming plants are today published by the *International Code of Botanical Nomenclature*.

Thus, the Linnaean binominal taxonomy prescribes that all plants should be given a name made up of two words: *genus* and *species* name (in Latin or transliterated in Latin). They should be italicized, the genus name with capital letters, the species name with lower case letters. The author's name follows the species name, usually abbreviated. When the auctorial name is put into parantheses, this is an indication of the fact that the species is now considered as belonging to a different genus, due to the contribution and description of another author. If the introduction and establishment of the binominal taxonomy is Linnaeus' work, according to David Gledhill, the rules which today govern the naming and the names of plants really had their beginnings in the views of A.P. de Candolle as he expressed them in his *Théorie Elementaire de la Botanique* (1813). There, he advised that plants should have names in Latin (or Latin form but not compounded from different languages), formed according to the rules of Latin grammar and subject to the right of priority for the name given by the discoverer or the first describer. This advice was found inadequate and, in 1862, the International Botanical Congress in London adopted control over agreements on nomenclature. Alphonse de Candolle (1806–1893), who was A.P. de Candolle's son, drew up four simple *Lois*, or laws, which were meant to solve the emerging problems of plant nomenclature. The Paris International Botanical Congress of 1867 adopted the *Lois*, which were the following:

"1. One plant species shall have no more than one name.
2. No two plant species shall share the same name.
3. If a plant has two names, the name which is valid shall be that which was the earliest one to be published after 1753.
4. The author's name shall be cited, after the name of the plant, in order to establish the sense in which the name is used and its priority over other names." (Gledhill, 2002: 25)

The use of Latin, as the language in which descriptions and diagnoses were written, was not universal in the nineteenth century and many regional languages were used in different parts of the world. The requirement to use Latin was written into the rules by the International Botanical Congress in Vienna, in 1905. Today, the names of plants are subject to international regulations, the most recent edition being the *International Code of Nomenclature for algae, fungi, and plants*, also called the *Melbourne Code*), issued in 2012 and adopted bythe Eighteenth International Botanical Congress Melbourne, Australia, July 2011. the Melbourne Code is an improved version of the previous Vienna Code (2005), the St. Louis Code (1999), the Stockholm Code (1952).

The most important rules of botanical taxonomy, according to the Melbourne Code, 2012**,** are the following:

"Principle II: The application of names of taxonomic groups is determined by means of nomenclatural types.
Principle III: The nomenclature of a taxonomic group is based upon priority of publication.
Principle IV: Each taxonomic group with a particular circumscription, position, and rank can bear only one correct name, the earliest that is in accordance with the rules, except in specified cases.
Principle V: Scientific names of taxonomic groups are treated as Latin regardless of their derivation.
Principle VI: The rules of nomenclature are retroactive unless expressly limited." (The Melbourne Code, 2012)

The definition of the plant name, according to article 6.3of the *Melbourne Code* is: „unless otherwise indicated, the word "name" means a name that has been validly published, whether it is legitimate or illegitimate". (The Melbourne Code, 2012)

We have to distinguish between three types of botanical taxonomies or plant names: 1. scientific names (in Latin), 2. scientific names in vernacular languages and 3. popular names of plants. *The scientific name* of the plant (*nomen scientificum*) is the name given to each taxon in Latin, in accordance with the rules stipulated in the International Nomenclatures. Secondly, scientific names can be considered those names in vernacular languages, which meet the demands of scientific denomination: one name corresponds to one species only (Negru, 2010:88)

Folk taxonomy, on the other hand, is a classification of objects which uses common names (also called *vernacular name, colloquial name, trivial name, country name, farmer's name*): *mézfű* is the Hungarian vernacular name for *Stevia rebaudiana*, but it is also called *sztévia* (*balm* in English). Linnaeus himself published a *Flora of Sweeden, Flora Svecica* (1745); in here, he recorded the Swedish common names, alongside with scientific names. As this list also contained binominals, we could say that the vernacular binominal system preceded his scientific binominal system.

Unlike scientific botanical and cultivar names, common or vernacular names are not governed by international rules. However, it is recommended to be written in Roman type, with lower case initial letters, except when the word is a geographical or a personal name. This applies also when the scientific name has become a common name and if the scientific name has turned into a plural noun: *potato, camellia, Jersey lily, rhododendrons*. "Common plant names have many sources. Some came from antiquity by word of mouth as part of language itself, and the passage of time and changing circumstances have obscured their meanings. Fanciful ideas of a plant's association with animals, ailments and festivities, and observations of plant structures, perfumes, colours, habitats and seasonality have all contributed to their naming. So too have their names in other languages. English plant names have come from Arabic, Persian, Greek, Latin, ancient British, Anglo- Saxon, Norman, Low German, Swedish and Danish. Such names were introduced together with the spices, grains, fruit plants and others which merchants and warring nations introduced to new areas. Foreign names often remained little altered but some were transliterated in such a way as to lose any meaning which they may have had originally…. The problem of plant names and of plant naming is that common names need not be formed according to any rule and can change as language, or the user of language, dictates. … Of necessity, botanical names have been formulated from former common names but this does not mean that in the translation of botanical names we may expect to find meaningful names in common language. Botanical names, however, do represent a stable system of nomenclature which is usable by people of all nationalities and has relevancy to a system of classification." (Gledhill, 2002: 2-4)

Milică (2010) refers to two basic models and types of knowledge in cognitive sciences, namely the empirical and the scientific model, which can be fruitfully applied in analysing botanical taxonomies as well. As he puts it, in the history of human culture and in the history of botany, popular plant names and the empiric or popular denominative model preceeded scientific names and the scientific model, today the influence of the empiric model is becoming weaker and weaker, the scientific names have become sources and models of inspiration for vernacular or popular plant names. According to Ioan Milică, the main features of popular plant names are: empirical dimension, (plant names are based on the characteristics of plants), denominative variability, regional character, lack of precision (the same name may refer to several species),

vagueness, culture specificity. The features of scientific plant names are: systemacity, nomenclatural specificity (in plant names, the first term is always the genus name, the second is the species name), precision (according to Linne's recommendations, the genus name should reflect the essential characteristics of plants, avoiding terms from neighbouring sciences such as zoology, mineralogy; the species name should not refer to the dimensions, habitat, colour, taste, usage of plants), terminological stability (scientific names should not be changed on the long term), linguistic economy and euphony (plant names should not be longer than 12 letters - *nomina sesquipedalis*-, and disgracious terms should be avoided) (Milică, 2010).

The spelling of Hungarian plant names was raised and solved in 1983 by the Spelling Comittee of the Hungarian Academy of Sciences, which published a guidebook on this in 1985. Thus, genus names consist of one word singular nouns, whereas species names are made up of a noun or genus name and the varietal epithet. Plant names in Hungarian should not be written with capital letters, they should always be written with lower case letters *(ezerjó, kéknyelű, furmint, leányka, szamorodni)*. Despite the recommendations of the Academy, the spelling of plant names is not always unitary. With names of products obtained from plants, such as wine, in which case the name is accompanied by the geographical name, László Grétsy recommends capital letters for the geographical names (*Tokaji szamorodni, Egri bikavér, Dörcsei rizling, Soproni kékfrankos, Móri ezerjó*), as these are not plant names, varietal names, but rather brands (Rácz, 2003: 283-287).

In 1952, the Committee for the Nomenclature of Cultivated Plants of the International Botanical Congress and the International Horticultural Congress in London adopted the International Code of Nomenclature for Cultivated Plants. Sometimes known as the Cultivated Code, it was first published in 1953 and has been revised several times at irregular intervals since then This Code formally introduced the term 'cultivar' to encompass all varieties or derivatives of wild plants which are raised under cultivation and its aim is to 'promote uniformity and fixity in the naming of agricultural, sylvicultural and horticultural cultivars (varieties)'. The term *culton* (plural *culta*) is also mooted as an equivalent of the botanical term *taxon*. (Gledhill, 2002:46)

The Cultivated Code recognizes only the one category of garden-maintained variant, the cultivar (cv.) or garden variety, which should not be confused with the botanical *varietas*. It recognizes also the supplementary, collective category of the Cultivar Group, intermediate between species and cultivar. In cultivation, variation within species or resulting from hybridization often needs to be recognized and named. Thus, we have the term *cultivar* (from cultivated variety) and given cultivar epithets. This cultivar epithet, when attached to the binomial genus name, forms the full cultivar name. The term cultivar epithet refers only to the final element of this complex name (the word or words enclosed in single quotation marks, never double quotation marks). Thus the cultivar name consists of the genus name (e.g. *Malva*) and species epithet (e.g. *moschata*) followed by the cultivar epithet (e.g. `Pink Perfection`): *Malvamoschata* `Pink Perfection`). Cultivar names are usually enclosed in single quotation marks or apostrophes and are never written in italics. They are never translated, rather left as such. "Cultivar epithets may not be translated into different languages. Where this has happened the translation is to be regarded as a trade designation. The transcription or transliteration of epithets is permitted, e.g. from Japanese to English (transcription) or from Russian to English (transliteration)" (Alexander, 2007: 25).

There are commercial reasons and marketing policies which imply the use of additional names known as trade designations: they resemble cultivar epithets and are often presented as

such, but they should not be enclosed in single quotation marks and are usually written with small capitals. They should always be cited together with the cultivar name (after it). For instance, the cultivar *Choisya ternata* `Lich` has been marketed under the trade designation SUNDANCE. In many countries there is resistance to using foreign cultivar names, thus they are translated or given alternative vernacular names. However, the *Guide for horticulturists, nurserymen, gardeners and students* edited by the Horticultural Taxonomy Group- Hortax recommends the use of the original cultivar name, for the sake of stability. According to them, in the *RHS Plant Finder* (Royal Horticultural Society) "such translations are cross-referenced to the correct cultivar name, in the same way as synonyms, e.g. Hamamelis x intermedia MAGIC FIRE= `Feurzauber`" (Alexander, 2007:14).

One of the most common translation mistakes that can occur with horticultural texts is mixing popular terms with scientific ones: it is not allowed to use terms like *gané* instead of *szervestrágya* when translating the English term *organic manure* into Hungarian. The same major problem can occur in the translation and/or handling of names of genera, families and other taxa. According to article 32 of the eighth edition of *The International Code of Nomenclature for Cultivated Plants,* when a cultivar name appears in a publication using a different language from that of its original publication, the epithet may not be translated (it may be however transliterated)… when from marketing reasons a cultivar epithet has been translated into a different language, the translated epithet is to be regarded as a trade designation… when established in a language other than Latin, the epithet of a name of a Group may be translated. Only one such equivalent epithet may exist in each modern language… If a Group epithet is in Latin form, it may not be translated. However, an alternative Group epithet in a language other than Latin may be established (*The International Code of Nomenclature for Cultivated Plants,* 2009*:* 51-52)

Transliteration and transcription of cultivar epithet is permitted, but generally cultivar names should be given and left in vernacular languages, No translation is required, but when translation occurs, cultivar epithets are treated as trade designations. "As with botanical names, cultivars can have synonyms. However, it is not permissible to translate the fancy names into other languages using the same alphabet; except that in commerce the name can be translated and used as a trade designation. This produces the confusion that, for example, *Hibiscus syriacus* 'Blue Bird' is just a trade name for *Hibiscus syriacus* 'L'Oiseau Bleu' but will be the one presented at the point of sale. Also, translation is permitted to or from another script and the Code provides guidance for this.

In the case of the names of Cultivar Groups, translation is permitted; since these are of the nature of descriptions that may relate to cultivation. An example provided is the Purple-leaved Group of the beech which is the Purpurbl¨atterige Gruppe in German, the Gruppo con Foglie Purpuree in Italian and the Groupe `a Feuilles Pourpres in French. (Gledhill, 2002:51)

Another peculiarity of botanical names, that horticulturist and translators should be familiar with, is the use of symbols, such as x in front of the species name (*genus* x *species*) when dealing with hybridized items: *Mentha x rotundifola*, 'Lady Pirre' x 'Nur Mahai', [('Independence' x 'Papilon Rose') x ('Charlotte Armstrong' x 'Floradora')]. When plants of two species or more are crossed, the resultant seedlings are called hybrids. Not all hybrids have been given names and are simply referred to by quoting the names of the parent species linked by a multiplication sign. This is called a *hybrid formula***.** Hybrids between genera are given new names and the multiplication sign precedes the new name (the hybrid between *Crataegus* and *Mespilus* is called x *Crataemespilus*). There are also a few special cases called *graft*

*hybrids*where the tissues of two plants become physically combined as the result of grafting rather than through fertilization. These are indicated by a plus sign (the name of the graft chimaeras between *Labornum* and *Cystius* is + *Laburnosystius*) (Alexander, 2007:11). These symbols should be left as such in translation, but when reading out, they should not be read aloud.

Our research has focused on the usage of plant names as they appear on the packages of seeds sold in commerce. Our corpus has been made up by collecting and extracting the plant names from plant seed packages. Thus, in the corpus there are 178 plant names, out of which 142 are vegetable names and 36 are flower names[1].

In the analysis of our corpus we have focused on two types of mistakes, namely formal mistakes (misspelling of words, confusion in point of capital letters vs. lower case letters, etc.) and language mistakes (the usage of wrong words, lexical problems mistranslations, etc).

In the first category of mistakes we have included the lack of diacritical marks in case of Hungarian and Romanian species names and cultivar names (zöldborso, Soroksari St., Bere de Munchen, soska (Pallagi Nagylevelű), bimboskel, fátyolvirág féherinstead of zöldborsó, Soroksári St., Bere de München, sóska (Pallagi Nagylevelű), bimbóskel, fehér fátyolvirág). Another formal mistake is the hyphenated form of *paradicsom-paprika* instead of *paradicsompaprika.*

Sometimes capital letters are used in the Hungarian and Romanian names, as if they were proper names (*Erkély Paradicsom, Sárgarépa Vörös óriás, Sárga Paradicsom*). The inconsistent usage of the same item in the cultivar name has been spotted in three cases: sometimes *Comun St* (*Anethum graveolens L),* some other times *Common St.* (*Satureja hortensis L*) or *Comune St.* (*Petroselinum crispum* var. *vulgare*)

Another type of formal mistake concerns the accord of masculine and feminine nouns and adjectives in Romanian (pătrunjel frunză *creț***,** pătrunjel frunză *neted* instead of pătrunjel cu frunză *creață***,** pătrunjel cu frunză *netedă*). Another formal mistake is the usage of Romanian diacritical marks in Latin names (*Brassica oleracea* var. *capitata* L.f. *albă*instead of*Brassica oleracea* var. *capitata* L.f. *alba*). Sometimes, two names are given, especially with the Hungarian versions (for instance, *soska*-misspelled- cited together with *Pallagi Nagylevelű*-written with capital letters)

Another type of mistake is related to word order: fodros petrezselyemlevél (Petroselinum *crispum* var. *vulgare*), should be levélpetrezselyem-fodros or fodros levélpetrezselyem. The correct word order is reversed in many cases of flower names:*fátyolvirágféher (misspelled)* instead of *fehér fátyolvirág*, or *Árvácska sárga* and *pensy yellow, Árvácska kék* and *pensy blue*, *Árvácska fehér* and *pensy white, Árvácska piros* and *pensy red* for different varieties of *Viola witrockiana*.

In what lexical mistakes are concerned, there are numerous cases of inconsistent and misleading usage of cultivar names: sometimes, the cultivar name appears in two or three languages on the same package: for the cultivar French Breakfast of *Raphanus sativus* var. *sativus* we have identified the following cultivar names on the same package: Ridichi de lună-French Breakfast, Retek- Francia Reggeli (though in Hungarian it should be *hónaposretek*,Radish- French Breakfast). For the cultivar Ostergruss Rosa of *Raphanus sativus*, the Romanian and English version keep the original cultivar name (Ridichi de vară Ostergruss Rosa and radish Ostergruss Rosa), while in Hungarian the cultivar name is translated into Húsvéti Rózsa.

[1] For the treatment of plant names in scientific writings see Nagy (2013)

The most important type of lexical mistake is related to the mistranslation of the species name. For instance, in the case of radish (*Raphanus sativus* L.), the cultivar name and theRomanian species name do not match, as the cultivar name (Bere de Munchen in Romanian - also wrongly spelled- and Sörretek in Hungarian) refers to a species of winter radish, still, in Romanian it has been translated as *ridichi de vară*.

Perhaps the most interesting case of literal translation is *Tomate soi seră-solar* (*Lycopersicon esculentum*), translated into Hungarian as *paradicsom-* though it should be *Paradicsom- hajtatófajta*, whereas in English it has become *Tomato for solar* (an obvious case of literal, word for word translation, using the term *solar-* a syntactic calque based on the Romanian word - instead of the correct English version *greenhouse tomato*). One of the flower names displays two mistakes, namely the misspelling of the Hungarian variant *kövirág* which should be *kővirág* and the mentionning of two scientific names in Hungarian, i.e. *kővirág* and *porcsinrózsa*.

The language of science(s) is precise, clear and unambiguous. Crystal describes the features of a science specific grammar, i.e. the large technical vocabulary, largely based on Latin or Greek terms, with a lot of compounds which can be very long, imposing abbreviations for practical use, long sentences with a complex internal structure. "The methodology of science, with its demand for objectivity, systematic investigation, and exact measurements, has several linguistic consequences. There is an overriding concern for impersonal statement, logical exposition and precise description. Emotional comment, humour, figurative expression, and other aspects of personal language are avoided (except in writing for a lay audience) …. Moreover, scientific vocabulary requires continual updating in the light of the process of discovery. Science is in fact the main birthplace for new words in a language: in a comprehensive English dictionary, the vast majority of the words would be scientific (or technological) terms, more than 750 000 species of insects have been discovered … and if all their names were incorporated into the largest available dictionaries, the books would immediately double in size" (Crystal, 1997: 384).

Theresa Cabré summarizes, in her *Terminology. Theory, methods and applications,* three particular features of the scientific and technical communication generated from special languages. The greatest divergences between general language and special languages are found in the vocabulary. The words in the general language texts are much easier to understand for most speakers of the language than those in the special texts. (Cabré, 1999: 70-71) This observation allows her to identify three groups of lexemes in the general language texts and those belonging to special subject fields:

1. General language lexical items: for instance the word *mixture* in the case of our corpus based on botanical names;
2. Specific lexical items that can be attributed to a borderline area between general language and special language: in our case all the scientific names of plants in vernacular languages;
3. Lexical items specific to special texts: all the Latin names and the majority of the varietal names.

Similarly, certain structures and categories appear more frequently in special texts than in general language texts:

1. Morphological structures based on Greek or Latin formatives;
2. Abbreviations and symbols;
3. Nominalizations based on verbs;
4. Straightforward sentence structure with little complex subordination.

Out of these features, the packages containing the plant names display the first two characteristics, namely the fact that all packages list the Latin names of plants, and abbreviations and symbols are used (C1=propagation 1, F-hybrid, St= standard) Thus, this particular branch of English for Sciences that we focus on this research, i.e. English for Horticulture, displays all the peculiarities of Scientific English: a lot of nouns and noun phrases of Latin origin and the habit of giving both the English and the Latin name for plants (*marigold*/*Calendula officinalis* L.), the use of abbreviations and symbols, etc.

Our research has focused on a very special segment of English for horticulture, i.e. plant names. We have dealt with the issue of plant names from the perspective of botanical history and linguistics and we have tried cover some aspects regarding the usage of plant names in different languages (Hungarian, Romanian, and English), the peculiarities of their spelling, the role of international codes, etc. Our corpus has been made up of plant names taken from packages containing plant seeds that are sold in commerce. We mention aspects regarding the usage of plant names, with special regard to aspects of translation and mistakes in using them. The most common mistakes we have identified were of two types, namely formal mistakes (misspelling of words, confusion in point of capital letters vs. lower case letters, etc.) and lexical mistakes (the usage of wrong words, mistranslations, etc).

BIBLIOGRAPHY

Crystal, David, (1997) *The Cambridge Encyclopedia of the Language*, second edition, Cambridge: Cambridge University Press

Cabré, Theresa, M. (1999) *Terminology. Theory, methods and applications*. In: Helmi Sonneveld,Sue Ellen Wright (editors): *Terminology and Lexicography Research and Practice* (1st ed. 1992 Barcelona, Emuries), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Gledhill, David, (2002) *The names of plants*, Cambridge, Cambridge University Press

Milică, Ioan (2010) *Modele naive si modele savante in reprezentarea lingvistică a realității: denumirile de plante*, in *Revista Limba română*, nr. 11-12, anul XX

Nagy Imola *The usage and translation of plant names*, in Sonia Munteanu, Bianca Bretan, *Diversitate culturală şi limbaje de specialitate*, 2013, Casa Cărții de Știință, Cluj, pp. 119-129

Negru, Andrei (2010) *Principiile și modalitățile de unificare și standardizare a nomenclaturii botanice românești*, in *Akademos*, nr 1, martie

Rácz János**,** (2003) *A Szőlő és a Bor***,** in Magyar Nyelvőr, 127 évfolyam, 2003 július-szeptember, 3 szám, 283-287.

The International Code of Nomenclature for Cultivated Plants, eight edition, C.D Brickell et alii (eds), 2009

The International Code of Nomenclature for algae, fungi, and plants, issued in 2012 and adopted bythe Eighteenth International Botanical Congress Melbourne, Australia

On-line resources

Elena Savulescu, Botanica sistematica, București, 2010, http://www.horticultura.ro\fisiere\file\ID\Manuale

Plant names. A guide for horticulturists, nurserymen, gardeners and students. Written by the Horticultural Taxonomy Group- Hortax. Edited by Crinan Alexander, 2007, http://www.hortax.org.uk

How to handle scientific names of genera, families (http://herbaria.plants.ox.ac.uk/vfh/references

BETWEEN BLOCKING AND UNBLOCKING. CASE STUDY: THE ADVERB + ADJECTIVE COMBINATION

Daniela Bordea
Lecturer, PhD, University of Bucharest

Abstract: In the following paper I have studied the combination scheme of the adjective/ nominal adjective/ adverbial adjective with an adverb. This combination, which may be either free or blocked is studied in the particular occurance of several types of adverbs.

Keywords: adjective, adverb, blocked combination, released adjective, phrase.

Introduction

La préoccupation des grammairiens pour l'adjectif remonte loin dans le passé, aussi assiste-t-on à une évolution de la conception sur l'adjectif le long de l'histoire, jusqu'à présent.

Nous nous sommes proposé d'étudier la combinatoire **Adverbe + Adjectif** du point de vue du figement et de l'affranchissement de l'adjectif.

Combinatoire libre /vs/ figement /vs/ affranchissement

Les séquences figées diffèrent de celles libres non seulement du point de vue fonctionnel, mais aussi du point de vue sémantique. Ainsi, dans le cas des séquences figées on remarque une transgression des règles de la séquence libre parce que le sens global ne représente pas la somme des sens des éléments composants (M. Tuțescu, 1978 :91). Le syntagme figé est considéré comme un préfabriqué linguistique que le locuteur introduit dans son discours tel quel et qu'il ne peut pas modifier formellement (Schéma 1).

Schéma 1 Le figement

Combinatoire libre

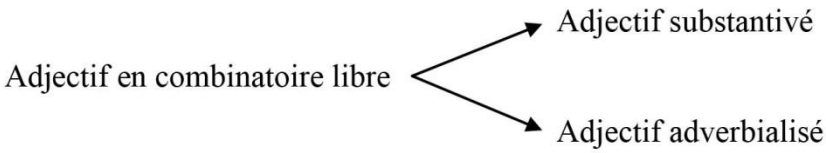
Signe → Signifiant unique (lexème)
Signe → Signifié = sémème

Combinatoire figée

Signe (additif) → Signifiant multiple (lexie)
Signe (additif) → Signifié = épisémème (valeur unitaire, globale, mais qui n'est pas additive)

Mais l'adjectif peut manifester aussi un fonctionnement indépendant par rapport à son substantif support. Dans ce cas il ne peut plus être défini par son incidence externe au substantif et il s'affranchit (M. Noailly, 1999 :131), en devenant soit incident à lui-même (substantivation), soit incident à un verbe (adverbialisation), les deux principales directions de l'affranchissement de l'adjectif étant la substantivation et l'adverbialisation (Schéma 2).

Schéma 2 Directions d'affranchissement de l'adjectif



Ces deux passages se font avec la variation du type de l'extension de l'adjectif et de son incidence.

Dans le cas des la substantivation, l'incidence passe de l'incidence externe (caractéristique de l'adjectif) à l'incidence interne (propre au substantif) et l'extension passe de l'extension médiate (caractéristique de l'adjectif) à l'extension immédiate (propre au substantif).

Dans le cas de l'adverbialisation, l'incidence passe de l'incidence externe (adjectif) à l'incidence externe du second degré (selon G. Guillaume) ou incidence relationnelle (selon M.Wilmet) et l'extension passe de l'extension médiate (l'adjectif) à l'extension bimédiate (propre à l'adverbe).

On peut en conclure qu'il y a une différence nette entre la substantivation et l'adverbialisation, bien qu'elles représentent deux directions d'un même processus (l'affranchissement). Cette différence consiste en ce que la substantivation se réalise avec la perte du support, c'est-à-dire l'adjectif perd son support substantival et devient lui-même substantif, tandis que l'adverbialisation se réalise avec changement de support, c'est-à-dire l'adjectif change le support substantival avec un support verbal (ou adjectival) et devient adverbe.

La combinatoire Adverbe + Adjectif

La combinatoire libre **Adv + Adj** peut être réalisée avec plusieurs types d'adverbes.

a) adverbes en – ment :

*Dieu est **l'être infiniment sage, infiniment bon**, infiniment puissant (P. Leroux, Humanité, 1840, p. 393);*

*Un pin magnifique, ayant **le corps parfaitement droit**, pas un seul nœud* (*Maine de Biran, Journal*, 1816, p.200) ;

*Pour une chose, être bonne, c'est être ce qu'elle doit pour satisfaire à sa propre essence et aux exigences de sa nature; acquérir l'habitude d'agir comme il faut étant donné ce que l'on est, c'est donc **une qualité moralement bonne**, et accomplir l'acte qui découle spontanément d'une habitude de ce genre, c'est bien agir ou, comme l'on dit encore, faire le bien. **Un acte** est **moralement bon**, ou vertueux, lorsqu'il s'accorde à la nature de celui qui l'accomplit. (Gilson, L'Esprit de la philos. médiév., 1932, p. 121) ;*

*Ces **maisons merveilleusement nettes**, ces meubles bien essuyés, polis, luisants d'avoir été essuyés pendant des siècles (Péguy, V.-M., comte Hugo, 1910, p.690) ;*

*C'était une de ces belles soirées de mai, d'autant plus exquises qu'elles sont, là, plus rares, — un de ces longs crépuscules du Nord appelant **les rêveries** vagues et **doucement tristes*** (Loti, *Journal intime,* t. 1, 1878-1881, p. 77).

Dans ces cas l'adverbe explicite le sens de l'adjectif et apporte des précisions :

une qualité moralement bonne = une qualité qui soit bonne du point de vue moral

infiniment bon = d'une bonté infinie

des maisons merveilleusement nettes = des maisons nettes d'une manière merveilleuse.

Nous remarquons que l'adverbe peut nuancer aussi le sens d'un adjectif soumis à la gradation :

*Sa disgrâce physique a rendu la **tâche infiniment plus dure** à ses défenseurs (Barrès, Cahiers, t. 3, 1902-04, p. 156).*

b) L'explicitation du sens de l'adjectif et les précisions apportées par l'adverbe peuvent concerner **la donnée temporelle** :

*Le lendemain, 30 avril, **une brise déjà tiède** soufflait dans un ciel bleu et humide (Camus, Peste, 1947, p. 1232) ;*

*Les sarcleuses que Fonteneille envoyait dans **les blés déjà grands** (R. Bazin, Blé, 1907, p. 207) ;*

*La lumière d'un **toujours chaud soleil**...(Loti, Mort de Philae, p.36), (exemple emprunté à Grevisse, p.539) ;*

*Harriet était vraiment agréable à regarder: **toujours** jolie, **toujours** fraîche et vive, toujours bien coiffée, sans mèches folles, elle avait l'air d'une fleur blanche et rose. Elle s'habillait très simplement, mais elle était **toujours** nette (Maurois, Ariel, 1923, p. 75).*

c) Le sens de l'adjectif peut être explicité par les **adverbes qui expriment la quantité ou l'intensité :**

- suffisante :

*Sainte-Beuve, qui nous a écrit pour nous voir, vient à deux heures. C'est un **homme** petit, **assez rond**, un peu lourd, presque rustique d'encolure, simple et campagnard de mise, un peu à la Béranger, sans décorations. E. et J. de Goncourt, Journal, 1861, p. 976.*

- ou excessive :

*Il est trop blond, il a **des yeux trop bleus**.* (G. Leroux, *Parfum*, 1908, p. 85).

L'adverbe peut nuancer le sens d'un autre adverbe qui détermine un adjectif :

*Ce conte si **adorablement** léger, avec l'extraordinaire musique de ses paysages irréels et de ses automnes de pays des merveilles, cache sous tant de grâce le drame encore irrésolu de Nodier. (A. Béguin, L'Âme romantique et le rêve, 1939, p. 342).*

La combinatoire Adverbe + Adjectif substantivé

L'adjectif substantivé peut être en relation de figement avec l'adverbe qui le précède.

Dans ce cas nous allons analyser le processus de figement du point de vue des conditions, des éléments et du mécanisme.

Les conditions minimales nécessaires pour qu'on puisse parler de figement sont :

- la séquence doit être formée de plusieurs mots ;
- les mots impliqués dans le figement doivent avoir, par ailleurs, une existence autonome ;
- l'ensemble se caractérise par un « sens global » qui n'est pas la somme des sens des constituants liés (non compositionnalité du sens de l'ensemble) (G.Gross, 1996).

Nous considérons que la relation de figement suppose l'existence des éléments suivants :

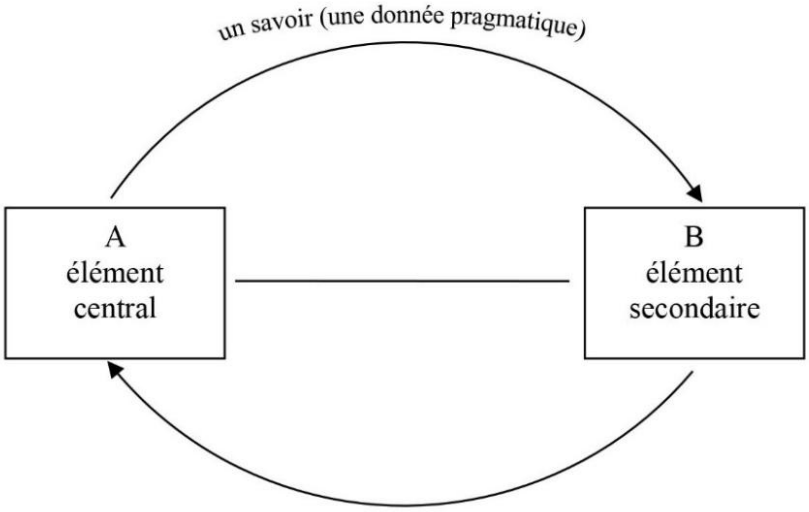
- un élément central, **A,** qui représente une condition nécessaire, mais non suffisante ;
- un élément secondaire, **B,** qui représente une condition nécessaire, mais non suffisante ;
- un « savoir » qui relie les deux éléments et qui est une donnée pragmatique.

Cette donnée, la « mémorisation » (M.H. Svensson, 2004 : 42), représente une condition nécessaire pour le figement. Elle fonctionne comme un liant qui réalise la cohésion plus étroite des éléments impliqués dans la relation de figement. Par exemple *donner* (à quelqu'un) *un carton rouge* ne signifie

pas seulement lui donner n'importe quel carton qui soit rouge, mais lui donner un mauvais point, porter un jugement défavorable à son encontre.

Nous proposons le mécanisme suivant pour la relation de figement (Schéma 3):

Schéma 3 Mécanisme du figement



Ce mécanisme fonctionne en feed-back : l'élément central exige un certain élément secondaire et l'élément secondaire ne se combine qu'avec un certain élément central pour garder le sens.

On peut en conclure que le figement se réalise selon un mécanisme cyclique, fermé sur lui-même.

Dans ce cas l'élément central est l'adjectif substantivé et l'élément secondaire est un adverbe qui précède l'adjectif substantivé.

En ce qui concerne les paramètresqui caractérisent le figement, nous considérons **ledegréde figement,** que nous appelons paramètre intensionnel et **laportée du figement,** que nous appelons paramètre extensionnel.

Pour mettre en évidence les différents degrés de figement correspondant à ce type d'expressions, nous proposons une grille de trois tests:

La grille se présente ainsi:

Test I (±) test de l'implication:

Nom + être + Adv + Adjsb → Nom + être + Adjsb

(c'est-à-dire que le référent désigné par le nom a/ n'a pas la qualité désignée par l'adjectif substantivé).

Test II (±) L'adverbe exprime un fait **[± réel]** ou qui se trouve en **[±corrélation]** avec l'adjectif substantivé ;

Test III (+) Il existe un savoir (une donnée pragmatique) qui relie l'élément secondaire (l'adverbe) à l'élément central (l'adjectif substantivé) selon le critère de la **mémorisation**.

L'existence de ce savoir représente la condition obligatoire pour qu'il y ait figement.

C'est pour cela que la réponse à ce test doit être toujours (+), donc seulement le test I et le test II peuvent admettre des réponses variables.

Dans ce cas selon une formule de l'analyse combinatoire on a: $\mathbf{2^n = 2^2 = 4}$ variantes.

Les quatre variantes, notées: (1), (2), (3), (4) sont (Schéma 4):

Schéma 4 Application des tests de figement

Test I	+	+	–	–
Test II	+	–	–	+
Test III	+	+	+	+
	(1)	(2)	(3)	(4)
Figement	faible	transparent	opaque	variante impossible

Mais du point de vue linguistique la variante (4) n'est pas possible parce que si la réponse au test I est négative :

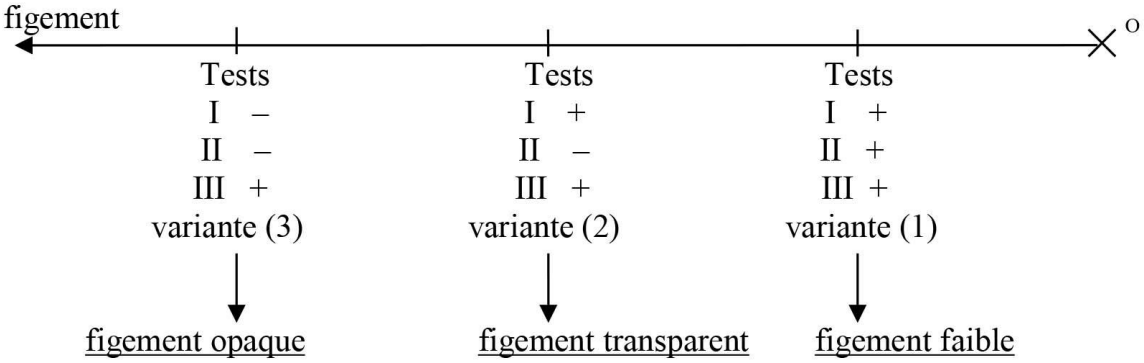
Test I (-): *le référent du nom n'a pas la qualité désignée par l'adjectifsubstantivé*

alors la réponse au test II doit être alle aussi négative:

Test II (-): *l'adverbe exprime un fait qui ne se trouve pas en corrélation avec l'adjectif substantivé.*

Il en résulte qu'on peut distinguer trois niveaux du degré de figement (Schéma 5).

Schéma 5 Degrés de figement



Il est à remarquer qu'à chaque division correspond un intervalle contenant un ensemble d'éléments (syntagmes figés) dont le degré de figement est variable, mais entre les limites établies pour chaque division à l'aide de la grille de tests.

Figement faible

...l'homme est encombré de doutes. Il en sait trop et trop peu. ***L'infiniment grand*** *le flatte. Il l'envisage. (Cocteau, Fin du Potomak, 1940, p. 189)*

l'infiniment grand (loc.subst.) = l'univers ;

Là, comme partout dans l'Inde, l'infiniment petit et l'infiniment grand se touchent (Faure, *Hist. art,* 1912, p. 167*)*

l'infiniment petit, l'infiniment grand = ce qui est infiniment petit, ce qui est infiniment grand.

L'adverbe peut s'insérer entre les termes d'un syntagme faiblement figé qui contient un adjectif pour nuancer le sens de l'adjectif :

***Je n'avais pas exactement froid**, mais je ne sentais plus mes épaules ni mes bras* (Sartre, *Mur,* 1939, p. 14).

La combinatoire Adverbe + Adjectif adverbialisé

Combinatoire libre

*Crio, lui, ne se contente pas de **laver rigoureusement propre** et **lumineusement blanc**, Crio fait du bien à votre linge (RECLAME ds Elle 2.9.57, 84)* (exemple emprunté à L. O. Grundt, p. 252).

L'adjectif adverbialisé peut être en relation de figement avec l'adverbe qui le précède. Le figement se réalise selon le mécanisme général présenté ci-dessus (Schéma 3). Dans ce cas l'élément central est l'adjectif adverbialisé et l'élément secondaire est un adverbe. On peut étudier le figement par un raisonnement analogue à celui présenté ci-dessus.

Figement faible

*Il exprimait quelquefois le fond de sa pensée, devant Tarrou, par des remarques de ce genre : « **Bien sûr,** ça ne va pas mieux. (Camus, La Peste, 1947, p. 1375).*

Figement opaque

*Les hôtels cessaient d'être les loges d'un théâtre étrange et devenaient **bel et bien** des demeures éteintes exprès, barricadées sur le passage de l'ennemi. (Cocteau, Les Enfants terribles, 1929, p. 11) ;*

(*bel et bien* = réellement, d'une manière tout à fait sûre).

Dans ce cas l'adjectif et l'adverbe sont coordonnés et forment une locution adverbiale.

Conclusions

L'étude de la combinatoire **Adv + Adj / Adjsb /Adjav** a conduit à quelques conclusions :

- le sens d'un adjectif / adjectif substantivé / adjectif adverbialisé peut être nuancé par un adverbe, généralement antéposé à l'adjectif / adjectif substantivé / adjectif adverbialisé ;

- l'adjectif / adjectif substantivé / adjectif adverbialisé peut former avec l'adverbe un syntagme libre ou figé ;

- le processus de figement se réalise en respectant les caractéristiques du figement, c'est-à-dire : les conditions minimales nécessaires pour qu'on puisse parler du figement, les éléments et le mécanisme du figement.

Notations

Adj = adjectif
Adjav = adjectif adverbialisé
Adjsb = adjectif substantivé
Adv = adverbe
N = nom
V = verbe

BIBLIOGRAPHY

1. Cuniţă Alexandra, „Voyage vers la périphérie de la classe des adjectifs" , in *Studii de lingvistică si filologie romanică. Hommages offerts à Sanda Reinheimer Rîpeanu,* EUB, 2007, pp.150-153.

2. Cuniţă Alexandra, „Anticoagulant,…antioxidant,…antipyrétique: remarques sur un sous-ensemble d'unités lexicales à double statut, d'adjectifs et de substantifs, in Jan Goes et Estelle Moline (coord), *L'adjectif hors de sa catégorie*, Arras, Artois Presses Université, 2010, pp.57-75.
3. Danlos, Laurence, „La morphosyntaxe des expressions figées", in *Langages* nr.63, Larousse, Paris, 1981, pp.53-74.
4. Goes, Jan, *L'adjectif. Entre nom et verbe,* Duculot Paris, 1999.
5. Grevisse, Maurice, *Le bon usage,* 12e éd., (revue par André Goosse), Duculot, Paris, 1988.
6. Gross, Gaston, „Degré de figement des noms composés", in *Langages* nr. 90, Larousse, Paris, 1988, pp.57-72.
7. Gross, Gaston, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions,* Ophrys, Paris, 1996.
8. Grundt, Lars, Otto, *Études sur l'adjectif invarié en français,* Universitetsforlaget, Bergen-Oslo, 1972.
9. Guillaume, Gustave, *Langage et science du langage*, Paris-Québec, Nizet-Presses de Laval, 1964.
10. Martin, Robert, *Pour une logique du sens*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983.
11. Martin, Robert, *Comprendre la linguistique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002.
12. Moignet, Gérard, „L'incidence de l'adverbe et l'adverbialisation des adjectifs" in Tra.Li. Li. nr. 1, 1963, pp 175-194.
13. Noailly, Michèle, „Adjectif adverbal et transitivité" in Cahiers de Grammaire nr.19, 1994, pp 103-114.
14. Noailly, Michèle, *L'adjectif en français*, Ophrys, Paris, 1999.
15. Svenson, Maria –Helena, *Critères de figement.* Umea, Umea Universitet, 2004.
16. Trésor de la Langue Française informatisé.
17. Tuţescu, Mariana, *Précis de sémantique française,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
18. Wilmet, Marc, *Grammaire rénovée du français*, Éditions De Boeck & Larcier s.a., 2007.

THE INTERPRETATION OF A ROMANIAN SPECIALTY TEXT BY FOREIGN STUDENTS

Cristina-Eugenia Burtea-Cioroianu
Lecturer, PhD, University of Craiova

Abstract: Romanian as a foreign language is rather difficult to approach in the context of the foreign speakers' different cultures and languages. Therefore a re-expression imposes itself in the target language of some landmarks of the text, of the message in the source language. An understanding of the sense and the context that wrap the primary text in Romanian must be accomplished through a thorough understanding of all the semantic, grammatical, stylistic and orthographical aspects. There must be a certain dexterity of the speaker of Romanian as a foreign language to filter the information collected from a text, most of the times a specialty one, through a good bilingual-cultural correlation of two different linguistic systems.

Keywords: specialty language, text, Romanian, interpretation, technique

1. Introduction

In the process of teaching Romanian as a foreign language, the specialty languages approached after a thorough assimilation of the grammar and the basic vocabulary tend to become through diverse practices and applied programs a perpetual interpretative act of the languages-cultures. Therefore, a good translation and textual and contextual interpretation may serve as a means for acquiring the necessary competences for the usage and knowledge of Romanian as a foreign language by the students. The thorough knowledge of the source culture of the text, or of the domain, in the case of the specialty texts, even in the absence of a perfect knowledge of the source language, offers a supplemental advantage, a warranty that not only the words but also the ideas reach the Romanian version unaltered.

There are pro and con arguments against the usage of the less coherent translations and interpretations in the process of learning Romanian as a foreign language and as a specialized language in a certain field. Unfortunately, in the case of Romanian as a foreign language the translation of the meanings of some words or contexts under the circumstances of a superficial knowledge of Romanian can only be done with the help of a foreign language as transition language and here resides the very difficulty - in the preservation of the basic meaning, often finding ourselves in situations where artifices are used for better explaining the terminology specific to a certain domain. The academician I. Coteanu considered that language is "a linguistic system more or less specialized in rendering the contents of ideas specific to a professional activity, to one or more fields of the social-cultural life, such as art, literature, science or technology, philosophy, literary or artistic critique, history, family life etc., all of which have, or tend to have, words, expressions and proper rules of organizing resulted from different restrictions imposed to the language."[1]

[1] Ion Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române*, Editura Academiei Române, București, 1973, p.45

A text whose specialty languages id medicine, for example, should be approached bot from the perspective of the knowledge of the specific terminology and his communicative value. Generally, the difficulty of an accurate translation of some mostly polysemantic words appears in the case of mixed groups who study Romanian as a foreign language, for example in the case of the specialty terminology belonging to medicine, engineering, IT, philology, economy, law, etc., when the same term can be found in different domains with senses stylistically and contextually specialized.

2. The approach and the interpretation of a specialty text in Romanian

The approach and the interpretation of a specialty language by the foreign speakers of Romanian supposes first of all an accessing of the codes specific to the respective domain and an incursion in the recognizable data of their own language and culture. So ”According to SFL theory all texts exist in the context of culture (Butt et al., 2000). Learning to write in English (in our case in Romanian) as a second language means also learning how to function in a new culture.”[2]

The interpretation of a specialty text is a difficult, pretentious exercise, accessible especially to those with an advanced level of competence in the foreign language. Thus, students need to resort, except the specialty and lexical knowledge, to the lexical, grammatical, stylistic ones as well.

If we were to compare the Romanian vocabulary with that of any Romanic language, we may observe that many of the words of some language strikingly resemble those of another language. In this very context Reformatski stated that: “the translation from related language hides many traps for the translators. Often the resemblance of the languages, such as Romanian and French or Italian, basically facilitate the process of approaching and interpreting the text, but most of the times these similarities determine a lot of decryption mistakes. ” The knowledge of any language supposes the mastering of the basic vocabulary, the knowledge of the orthographic, orthoepic and morphological norms and the knowledge of the syntactic patterns for building the discourse: “The topic of the text can be influenced by culture. Some students find it difficult to write about something that they have learned in another language, or that they associate with a particular culture.”[3]

In the usage of the medical language by the foreign students, for example, besides the assimilation of a specific terminology, one must also pay attention to the accuracy of the approach on the information contained in the text in order not to lose the primary meaning. This medical information like the one in the following text: “The epidermis is a pavement-like multilayered epithelium, keratinized, 0.007-0.12 mm thick. The basic layer is made of living cells, keratinocytes (they produce keratin – a protein impermeable to water and gases), melanocytes (they synthesize melanin – a pigment which colors the skin and protects it from the ultraviolet radiations of the sun), and granular non-pigmented cells (they phagocytize foreign bodies and have a defensive role). The basic layer is set on the basic membrane, through which nourishing substances come from the dermic blood vessels. The last layer is made of keratinized cells which exfoliate.”[4], must be explained using a common language, which generally is English, in case one encounters terms and situations less decipherable or harder do understand.

[2] Maria Estela Brisk, Learning to Write in the Second Language, în Handbook of Research in Second Language. Teaching and Learning, vol. II, Editura Routledge, New York, 2011, p. 43.
[3] Maria Estela Brisk, Learning to Write in the Second Language, în Handbook of Research in Second Language. Teaching and Learning, vol. II, editor Eli Hinkel, Editura Routledge, New York, 2011, p. 44
[4] Gabriela Biriș, *Limbaj medical. Anatomie*, Editura Universității din București, București, 2015.,p. 31-32

There is, of course, the risk of a deterioration or loss, through the usage of the transition language, of the original meaning of the specialized terms and of the clear and well outlined context.

The exactness of a textual interpretation depends on several factors. It is influenced by the existence of an adequate relationship between the communicative intention and the target text, that is by the identification of a finality, of a purpose. Though one should not ignore or minimize the reporting to the conditions of receiving the sense or to the situation of approaching and interpreting the given text taking into account the effect and the dependent reactions and the cognitive luggage of the receiver, the foreign student.

Unlike other type of texts, the ones that have a medical content need, where there are issues in understanding the text, an easily understandable development for the receiving persons – the foreign students – of the ideas recognizable also in larger contexts, not necessarily medical, through the usage of comparisons, synonymies, antonymies, thus keeping the information accurate. For example, the more we exemplify by synonyms and explanations the meanings of some terms the more they become clearer for the foreign students speaking Romanian: "*to alter* – to decompose, to break, to degenerate; *atherosclerosis* – degenerative chronical disease characterized by deposits of fat and cholesterol on the inner lining of the arterial walls, followed in time by their sclerosis; *atrophy* – the decrease in volume, the reduction of the dimensions of an organ or member, following a deficiency in alimentation, the diminution of the metabolism, the decrease of the sanguine circulation or the immobilization; *hereditary* – genetically inherited; *geriatrics* – branch of medicine dealing with the affections favored by aging; *precocious* – timely, premature; *senescence* – growing old, aging; *senility* – pathological aging; *therapeutics* – treatment; etc."[5]

This way one can reach an exact understanding of the meaning and the medical context aimed at, with a translation as close to reality of the specific terms and with a clear approach of the transmitted message without an immediate interpretation imposed by other texts such as literary ones, for example. In the case of the juridical texts or those dealing with laws one must firstly consider the interpretation of the text of law and its receiving by the foreign Romanian speakers as a result of studying the approached legislative system. The juridical language, as a specific way of expression, is made up of elements of common language and its own specific elements. It presents the paradox of being very elaborate, but at the same time very hermetic and apparently ambiguous. As Jean-Claude Gémar remarks, „jurist often practice an obscure discourse and apparently deliberately inextricable".[6]

Gérard Cornu observes the existence of a „linguistic shield" in the case of the juridical language, showing that it can only be understood by the field specialists and its very own existence is due to the fact that it is not accessible to the majority of the members of the linguistic community.[7]On the other hand, clarity is among the fundamental requirements of the law language.[8]

Therefore, it is not at all easy to approach a juridical text, neither for Romanian law students, nor for foreign students coming to study law in Romania, and which most of the times

[5] Marilena Velican, Adrian Mateescu, Elisabeta Șoșa, *Limba română. Manual pentru studenții străini, profil medical*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990, p. 80-84

[6]J.-C. Gémar, *Les fondements du langage du droit comme langue de spécialité*, « Revue générale de droit », Université d'Ottawa, Faculté de Droit, vol. 21, no 4, 1990, p. 719

[7] G. Cornu, *op. cit.*, p. 18–19.

[8]H. Batiffol, *Observations sur la spécificité du vocabulaire juridique*, in « Mélanges dédiés à Gabriel Marty », Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1978, p. 29.

belong to some juridical systems completely different from the Romanian one. The errors in this case are obvious taking into account that we deal with the explanation of the juridical notions, in general, in a transition language, English in most of the cases, and the juridical terms can only be equivalents most of the times and not identical: "Romanian legal terms reflect concepts and practices of the civil law system, rooted in Roman law, later known as civil law or continental law; consequently, they are not always exact equivalents of English terms, which are articulated in the common law system, adopted by American countries and those of Anglo-Saxon background."[9]

3. Conclusions

The study of the specialty languages, medical, literary, economic, juridical, offers the occasion for the formulation of some new ideas and observations regarding the stylistic structure of Romanian, of the linguistic and cultural relationships between different peoples. One should take into consideration that for the foreign students who speak Romanian there are however difficulties in the process of receiving and adequate usage of the specialty language, as "in the receiving process, the significance, decoded under the same circumstances as the elaboration of the text can only be accepted or rejected".[10]

The approach on and the interpretation of the texts belonging to some specialty domains by the foreign students who speak Romanian implies, along a good knowledge of all the semantic, grammatical, stylistic, orthographic aspects of Romanian also a good bilingual-cultural correlation of two different systems. As a consequence there must exist a certain dexterity of the speaker of Romanian as a foreign language for filtering the information extracted from a text and for exposing them accurately, unfaltering their meaning.

BIBLIOGRAPHY

Badea, Simina, *ESP Landmarks: Strategies for teaching English to law students,* Craiova, Editura Universitaria, 2016.

Batiffol, Henri, *Observations sur la spécificité du vocabulaire juridique*, in « Mélanges dédiés à Gabriel Marty », Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1978.

Biriș, Gabriela, *Limbaj medical. Anatomie*, București, Editura Universității din București, 2015.

Brisk, Maria, Estela, *Learning to Write in the Seconde Language*, în *Handbook of Research in Second Language. Teaching and Learning*, vol. II, editor Eli Hinkel, New York, Editura Routledge, 2011.

Cornu, Gérard, *Linguistique juridique*, Paris, Montchrestien, 1990.

Coteanu, Ion, *Stilistica funcțională a limbii române,* București, Editura Academiei Române, 1973.

Gémar, Jean-Claude, *Les fondements du langage du droit comme langue de spécialité*, « Revue générale de droit », Université d'Ottawa, Faculté de Droit, vol. 21, no 4, 1990.

Irimia, Dumitru, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, Bucureşti, EŞE, 1986.

Velican, Marilena, Mateescu, Adrian, Șoșa, Elisabeta, *Limba română, manual pentru studenții străini*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990.

[9] Simina Badea, *ESP Landmarks: Strategies for teaching English to law students,* Editura Universitaria, Craiova, 2016, p. 147.
[10] D. Irimia, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, Bucureşti, EŞE, 1986, p. 216.

BORROWING – A MEANS OF ENRICHING THE WRITTEN TOURISM DISCOURSE

Elena Dumitrașcu
Lecturer, PhD, Ovidius University of Constanța

Abstract:Considering that tourism needs new concepts in order to communicate its own recent experiences and that the potential tourist (the traveling reader, in our case) wants to be surprised by the novelty of the description in order to "live" the experience evoked by the writer- guide, our concern is to highlight and analyze the means of enriching the tourism vocabulary. At the lexical level, we will try to identify the borrowings that serve the expressive function. Both neologisms and borrowings reflect new touristic realities and the need to refer to them.

Keywords: borrowing, linguistic mechanism, subjective motivation, phonetic adaptation, target audience.

The lexicon of a specialized language is the result of an appropriate terminological research, which includes neologisms, borrowings, linguistic calque, derivation and composition, conversion. Both neologisms and borrowings reflect new tourism realities and the need to refer to them.

One of the main external linguistic mechanisms of neologism creation is represented by borrowings. This external vocabulary enrichment process, i.e. the lexical loan, is an objective fact and it appears as a linguistic consequence of extra-linguistic factors.

From *a lexical perspective*, the tourism discourse selects *borrowings* (especially Englishisms), composed of prefixes (belonging to the category of nouns or adjectives), specialized terms (from different fields, depending on the particularities of the topic described) and lexical innovations.

Throughout history, both Romanian and French languages have borrowed different words from the languages they have been exposed to, irrespective of the relationships they have established: commercial, cultural, political or conflictual. This contact with various languages results in the process known as borrowing, which is currently one of the most active and disputed processes at the same time. The terms are borrowed from various languages, such as Italian, English, German, Turkish, Hungarian, and so on. The influence of languages may vary depending on the reference domain. For example, as I have noticed, sports, economics and computer science borrow English terms. The Italian language is also present in the field of music, archeology and gastronomy.

The Causes of Borrowings

When it comes to borrowings, two phenomena can be observed in almost all areas of social activity. On the one hand, we can talk about the *objective motivation* of borrowings, connected to the existence of a terminological vacuum, a situation determined by the emergence of new professions, events, techniques, institutions, ways of life. On the other hand, we can also talk about a *subjective motivation*. Under the pressure of these transformations, the language has to satisfy the communication process that depends on social, ideological, psychological, situational mutations, etc. We can say that there is a constant desire for expression, most often in a new

way. It seems that this ultimate motivation of neologisms operates in the tourist discourse. Neologisms capture the interest of advertising listeners, attracting the attention of the target audience.

M. Sala (1997: 233) defines borrowing as "the filling of a lexical gap" that can be found at the level of the lexicon (wordlessness) or at the level of the word, manifested by the absence of certain meanings necessary for a semantic fulfillment. This finding explains why, in general, when borrowing a word, we also borrow one of its meanings and not all its meanings (Pergnier 1989: 114-117). Claiming the same thing, Mortureux (2001: 107) asserts that, in general, the enunciator who borrows a foreign word does it because s/he has the feeling that "*qu'aucun mot de sa propre langue ne peut désigner le référent dont il veut parler*" (there is no word in his/her own language that can designate the referent s/he wants to talk about).

The argument that the loan is dictated by the need to cover a void ("*il n'a pas de mots français pour dire exactement la même chose*", i.e. there is no French word that could express exactly the same thing) should no longer be understood and interpreted utterly. Borrowings are used not only to accentuate the effect of the local color, but also to create a mythical aura around certain concepts (Pergnier 1989: 164). Irrespective of their origin, lexical borrowings are considered external innovation sources for the vocabulary of a language.

In tourism discourse, most borrowings have the full or partial form or meaning of the word from the source language. They come from English and are found mostly in the written media, but also in the specialized lexicon. These words, called Anglicisms (Stoichiţoiu-Ichim 2001: 83), are the subject of our study.

From a pragmatic perspective, we distinguish between two categories of borrowings, i.e. borrowings needed in order to describe a new reality (e.g. the Internet) and luxury borrowings, used in order to designate a reality already existing in the language (they can have equivalents in the target language). Motivating the recourse to borrowings is subjective and includes the desire of original and expressive publicists, but also the snobbery or the mimetic spirit of some publications addressed to young people, as well as the desire to exploit the foreign term for its prestigious connotations in certain areas. Such an instance is "*La célèbre enseigne* ***british*** *propose au niveau inférieur de son magasin un énorme foohall*" (GRP:452). Sometimes, in order to produce an exotic effect, borrowings are used instead of an adjective in the target language; in the example presented above the adjective *British* has a greater evocative power for the reader than the French adjective *anglais*.

The adaptation of borrowings is done according to the phonetic, morphological and semantic laws of the language that borrowed them (the target language), i.e. a neologism cannot be fully accepted unless it integrates perfectly the morphological and phonological system of the reference language. Spelling and pronunciation play an essential role in its integration. A term that we do not understand, whose spelling or pronunciation is not easy, has little chance of imposing itself and being accepted. The affiliation to a language is vital for integrating Englishisms into Romanian and French languages. Therefore, French is reluctant to borrow new words and seeks equivalents in the existing vocabulary, for example: "*bateaux habitables*" (GVMA: 24) for the English word "*house-boots*"; "*randonnées palmées*" (GRC: 185) for "*snorkelling*" or *course à pied sur la plage*"for "*coastering*" (GRC: 52).

In terms of borrowings, it is interesting to note their spelling; therefore, from a **graphic point of view**, the (Romanian) specialists in advertising adopt Anglicisms in their original form for originality and expressivity reasons – the English spelling refers to Anglo-American realities (Stoichitoiu-Ichim 2001: 93). Therefore, we will find in Romanian words such as

lifestyle(GTBuc: 25), *off road* routes, a *lounge* area (GTRo: 39), *mall* (GTBuc: 6), *happenings* (GTBuc:15),*workshop* (GTBuc: 33), "the place has its own *chocolatier* and a very good *brunch*" (GTRo: 76), *Wi-Fi* (GTRo: 260); designer (GTCRB: 18); *ketchup* (GTCRB: 31); *bird watching* agencies (GTRO: 86); *raw vegan* restaurant (GTB: 108); *room service* (GTVPBCRB: 159), *Babyschi* (GTVP: 18), *fresh, foosball* (GTB: 108). There are also English and (mostly) French borrowings (phonetically adapted): *iole, kaiac-canoe, iahturi* (from the English word *yachts*) (GTRo: 37), *șemineuri* (from the French word *cheminée*) (GTCRB: 19), picnicuri (from the French word *pique-nique* and the English *picnic*) (GTRo: 271); *oranjerie* (from the French word *orangerie*) (GTRo: 130); *flamboyant* style (GTRo: 94); străzi *șic* (i.e. *chic* streets, from the French word *chique* (GTRo: 77), *șarm* (i.e. *charm*, from the French word *charme*) (GTRo: 10); *vizavi* (from the French word *vis à vis*) (GTRo: 171), *buchiniști* (from the French word *bouquinistes*) (GTB: 113), industria *suvenirurilor* (i.e. *souvenir* industry, from the French word *souvenir*) (GTRo: 158), farmecul vechilor *burguri* (i.e. the charm of old *towns*, from the French word *bourg* (GTRo: 160) GTR: 91), *branșate* (i.e. connected, from the French word *branché*)(GTRo:76), piatră *fasonată* (i.e. wrought stone, from the French word *façonné*) (GTRo : 161), *nișe* ale pieței (i.e. market niches, from the French word *niches*) GTR: 91), *chicinetă* (from the English word *kitchenette*) (GTRo: 157), *penaltiuri* (from the English term *penalties*) (GTRo:35), *kitschoasa* cruce (*kitch* cross) (GTRo:152), etc.

Borrowings are also characterized by the return to the etymological spelling of already assimilated borrowings, but also by the preservation of the two forms: *logie* (GTCRB:65) - *loggie* (GTVP:29)*; cockteil* (GTCRB:23)-*cocktail* (GTBuc:6), *schi* (GTRo: 156) - *ski* (GTON:23),*vizavi* (GTRo:50) and *vis-à-vis* (GTRo: 98), *sendvișuri* (GTRo:76) - version *sandwiches* (GVMA:122), etc. This trend is a form of "cultism", of parade and linguistic snobbery (Stoichițoiu-Ichim 2001: 97).

From a **phonetic** perspective, Zugun (1999: 479) highlights one aspect of the phonetic adaptation of borrowings, namely: the palatation of the dental consonant [ŋ]. In the French language, the [gn] group is rendered in Romanian by a softened [ŋ], e.g.: "--*ca palinca, mult mai tare decât rachiul sau* ***coniacul*** (Fr. cognac) *de struguri*" (GTRo:32) (i.e. like the *palica*, much stronger than the grape brandy or cognac).

From a **morphological** point of view, the gender can change or it is decided when entering the target language: "*mail***ul**" (GTBuc: 27), "**un/une***kitesurfeur/euse*" (GVMA: 402), "**la** *street food*": 89), "***l'****happy hour*"(GRP:336), "***une*** *HLM*" (GRC:332). As for the plural, some borrowings retain their form from the source language, for example: leur *palazzu* (the singular form in Italian) and *palazzi* - the plural form (GRC: 88). It forms with the neutral ending "***-uri***", attached with or without a hyphen (GTBuc: 6), such as *cocktail**uri*** (*cocktails*) (GTBuc:6), *weekend**uri**le* (*weekends*) **(**GTRo:20),*skateboard**uri*** *(skateboards)* (GTBuc:81), *workshop-**uri***(*workshops***)** (GTBuc: 33), *ranch-**uri**lor* americane (*American ranches*)(GTRo:83), *week-end-**uri**le* (*week-ends*) (GTBN:12); or the masculin ending "***-i****"*, such as***:*** *roller**i*** (*rollers*), *skateboarder**i*** (*skateboarders*) (GTBuc:98), *hipster**i*** **(***hipsters***)** (GTBuc : 6), *burger**i*** *(burgers)* (GTRo: 75).

Since French is a Romance language, our analysis shows that the changes occurring in the adaptation of the words borrowed from French into the Romanian language system are not so complicated. For example, the verbs of French origin, ending in *-er* were adapted in Romanian as verbs of conjugation I, for example: *a remarca* (to remark) (GTRo: 163) - Fr. remarquer; *a alimenta* (to feed) (GTRo: 43) -alimenter; *a prefera* (prefer) (GTRo: 143) - Fr. préférer;

From a **stylistic point of view**, most of the time, the American English borrowings are marked in quotes as in the example:

"*Visul multor români este de a avea o casă în stilul "**ranch-urilor americane**", iar multe locuințe de acest fel pot fi văzute în cartierele rezidențiale.*" (GTRo:83) ("The dream of many Romanians is to have a house in the style of "American ranches", and many such homes can be seen in residential neighborhoods.")

Also, as a stylistic motivation, the English noun **homeless** appears in our corpus with a colloquial plural form (Stoichițoiu-Ichim 2001: 100), i.e. *homeleși* (GTBuc:72):

"*Majoritatea locuitorilor au ignorat ani în șir existența acestui spațiu fabulos, frecventat mai mult de **homeleși**, cerșetori și vânzători de fier vechi...*"(GTBuc :72) ("Most of the inhabitants have for years ignored the existence of this fabulous space, frequented more by the homeless, beggars and old iron merchants... ")

Beyond their stylistic effect, borrowings also play another role, namely they maintain the reader's feeling of inferiority; thus, s/he feels helpless when confronted with the foreign word and it is more easily to direct and convince him/her. The presence of Anglicisms (old or recent, circulating in their original or derivative form) and other borrowings give the tourism discourse an air of modernity.

Trembay (1982: 21) describes the role of borrowings in advertising, saying that "*Le prestige de l'étranger auprès du public explique le recours massif à des mots étrangers ou à la coloration étrangère*" (i.e. The foreigner's prestige in the public eye explains the massive use of foreign words or of the foreign color). Thus, tourism professionals highlight that borrowings give the tourism discourse an "exotic aura", stirring the readers' curiosity. In his turn, Pergnier (1989:164) claims that borrowings are used not only in order to accentuate the effect of "the local color" but also in order to create a mystical aura around certain exotic concepts.

As regards the plural, **in French**, some borrowings retain their form from the source language, for example: leur *palazzu* (the singular form in Italian) and palazz**i** - the plural form (GRC: 88), les *casteddi -casteddu* or *castellu* (GRC: 320).

In most cases, the plural from in the source language differs from the one from the French language; in this case, either the foreign or the French plural forms are used: *Burgers, fish & chips, tacos, bagels, des steaks,* (GVMP:246), *les macarons* (GVMP:247), *les belles pizzas* (GRC:89), *des bungalows* (GRC:240).

Another feature is represented by the verbs ending in **–er,** which were borrowed from the English language. For example, the verb *booster* (from the American English verb *to boost*):

"***Boosté** par le franc succes du Grand Pan, le chef a remis le couvert juste en face* --"(GRP:447) (Boosted by the success of the Grand Pan, the chef has set the table right in front...)

"*Paris**swingue,**Juliette Greco et Jean-Paul Sartre*" (GRP:11) (swinguer) (Swinging Paris, Juliette Greco and Jean-Paul Sartre)

According to A. Hermas and A. Vansteelandt (1999: 37-54 apud Drăghicescu 2006: 174), some borrowings fulfill a stylistic function, being created by the need for expressiveness. Thus, in French travel guides, terms derived by the suffix *-erie* and *-ière* appear and are present on firms and in advertising. E.g.:

"***Sandwicheries** "fraîcheur" et cantines "saines" , on a tout essayé.*" (GRP:617) (We tried everything, from "fresh" sandwich shops to "healthy" canteens).

Conclusions

The enrichment of the specialized lexicon is performed by the creation of new words related to the appearance of new objects, new physical and conceptual realities.
In our times, when international communication is easier and when economic, cultural, social relations are unprecedented, it is quite natural that lexical borrowings represent a considerable process of enriching the lexicon. Borrowings involve the display of words from another language into a linguistic system. Unlike other word-forming processes, borrowings have the particularity of bringing out new units without resorting to pre-existing lexical elements in the language.

Sources for the Romanian language

1. Ghid Turistic *București,* Ed. Ad Libri, Col.Călător pe Mapamond, București, 2014. (GTBuc.)
2. Ghid Turistic *Culoarul Rucăr-Bran,* Ed. Ad Libri, Col. Mergi și vezi, București, 2006. (GTCRB)
3. Ghid Turistic *România,* Ed. Ad Libri, Col. Mergi și vezi, București, 2007. (GTRo)
4. Ghid Turistic *Valea Prahovei,* Ed. Ad Libri, Col.Călător pe Mapamond, București, 2006 (GTVP)
5. Ghid Turistic *Valea Prahovei, Brașov, Culoarul Rucăr-Bran,* House of Guides PG, București, 2009.(GTVPCRB)

Sources for the French language

1. Le Guide du Routard -*Paris,* Hachette,2017 (GRP)
2. Le Guide du Routard-*Corse,* Hachette,2017 (GRC)

BIBLIOGRAPHY

1. DRĂGHICESCU,J., (2006), *Lexicologie française et exercices*, Craiova, Editura Universitaria.

2. MORTUREUX, M-F. (2001), *La lexicologie entre langue et discours,* Paris, Armand Colin

3. PERGNIER, M.(1989), *Les anglicismes: danger ou enrichissement pour la langue française?,* Paris, PUF.

4. SALA, M., (1997), *Limbi în contact,* Bucureşti, Editura Enciclopedică.

5. STOICHIȚIOU-ICHIM, A.(2001), *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică. Influențe. Creativitate,* Bucureşti, Editura ALL.

6. STOICHIȚIOU ICHIM, A. (2006), *Creativitate lexicală în româna actuală*, Editura Universității din Bucureşti.

7. TREMBLAY, G., (1982), *L'ABC du style publicitaire français. Abécédaire à l'usage des rédacteurs , des traducteurs et des professionnels de la publicité.* Montréal, Linguatech.

8. ZUGUN, P., *Vocala şi fonemul românesc literar ö*, în SCL, L, 1999, nr. 2, p. 475-479.

THE MEDICAL SPECIALTY LANGUAGE AND ITS PARTICULAR TERMINOLOGY

Corina Lungu
Lecturer, PhD, University of Medicine and Pharmacy, Craiova

Abstract:In this article we focused on aspects regarding the specialized language of the field of medicine, which is distinguished from the beginning by its flexible lexicon according to the communication needs of the speakers, the communication situations and the transmitted message. The study we propose focuses first on the definition of the concept of specialty language in relation to the common language and then describe the medical specialty language and its specific terminology taking into account its sources and its training methods. Starting from the theoretical reflections extracted from the specialty literature, we also evaluated the relationship between the two linguistic spheres, the common language and specialized language. Thus, medical terminology is not considered as a nomenclature whose sole purpose is to designate the concepts used by specialists in the field, but also as an instrument of communication between health professionals or between them and the general public. The medical language has all the conditions to become an independent system, in permanent evolution, which collaborates with the common language in the formation of the terminological units.

Keywords: specialized language, medical field, medical terminology, medical language.

Problématique spécifique du concept de *langue de spécialité*

Sur le plan théorique, la définition et la délimitation du concept de *langue de spécialité* a été abordé par plusieurs auteurs de points de vue très différents.

Dans son premier sens, *le langage* exprime la faculté naturelle de parler, en utilisant les mots, tandis qu'*une langue* représente le mode particulier par lequel cette faculté est mise en œuvre au milieu d'une communauté linguistique, étant souvent appelée « langue commune ou naturelle »[1] (Hay, 2009 : 63).

Dans une langue naturelle, il y a un fond de notions commun à toutes les disciplines et d'autres groupes de notions spécifiques aux langues spécialisées.

Pierre Lerat évoquait de plus « l'existence d'usages spécifiques de la langue commune et d'éléments étrangers au système de celle-ci » (Lerat, 1998 : 9).

De manière générale, Galisson et Coste définissent les *langues de spécialité* comme des vecteurs permettant la transmission des connaissances spécialisées : « […] expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (Galisson et Coste, 1976 : 511).

Après avoir examiné plusieurs caractérisations du concept de *langue de spécialité*, Marie - Claude L'Homme formule la définition comme suit :

[1]« Une langue naturelle est un système d'expression et de communication commun à un groupe social qui forme une communauté linguistique. La langue naturelle a évolué au cours d'un temps long, à partir d'une langue mère. Les langues naturelles expriment la vision du monde du groupe, donc sa culture (dans tous les sens du terme) » (Hay, 2009 : 63). En ce sens, le roumain, l'anglais ou le français, par exemple, sont des langues.

> « Sous-ensemble linguistique comprenant l'ensemble des moyens d'expression (lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques), utilisés la plupart du temps par un groupe de spécialistes, à l'intérieur d'un domaine du savoir humain » (L'Homme, 2011 : 31).

Il s'agit d'une définition qui nous fait comprendre que « chaque discipline possède sa langue de spécialité » (L'Homme, 2011 : 31), que ce soit une discipline scientifique, technique ou une activité spécialisée. Vu que toute activité humaine implique une certaine spécialisation, nous citons ici la délimitation des langues de spécialité par rapport à la communication entre spécialistes, proposée par Sager :

> « Les langues de spécialité, ou plutôt les langues des domaines de spécialité, sont généralement conçus comme le moyen de communication entre spécialistes hautement qualifiés d'un domaine donné, comme des ingénieurs, des médecins, des juristes, etc. » (Sager et al., 1980 : 3).

Picht et Draskau adoptent une position théorique soutenant la difficulté de définir les langues de spécialité dans des termes essentiellement linguistiques, à savoir:

> « La langue de spécialité est une variété linguistique formalisée et codifiée, employée pour des besoins spécifiques et dans un contexte approprié, c'est-à-dire dans le but de communiquer des informations de nature spécialisée à quelque niveau que ce soit. Placée en haut d'une échelle de complexité, elle est employée par les experts les plus spécialisés entre eux ; placée en bas de l'échelle, elle sert à informer ou à initier les non-spécialistes de la façon la plus efficace, la plus précise et la moins ambiguë possible » (Picht et Draskau, 1985 : 3, cités par Cabré, 1998 : 120).

Il est évident qu'une langue de spécialité ne peut être réduite au lexique, même si celui-ci, matérialisé dans le discours, présente des caractéristiques spécifiques. Elle ne peut pas non plus être réduite à un style spécifique, même si la théorie du style fonctionnel est quelque peu proche de celle de la langue de spécialité comme sous-ensemble de la langue générale. La formulation qui semble s'imposer actuellement exprime plus clairement la notion de vocabulaires de spécialité, textes ou discours, mais aussi l'idée de système linguistique actualisé dans le discours.

Langue commune et langue de spécialité : quelques éléments de délimitation des deux sphères linguistiques

La distinction entre la langue commune et la langue de spécialité, respectivement entre les deux types de lexique – commun et spécialisé – implique le rapport du système linguistique spécialisé à l'ensemble du lexique de la langue, composé de plusieurs sous-langues, appelée vocabulaires ou terminologies.

En ce qui concerne *la langue générale*, nous citons la position de Maria Teresa Cabré qui la décrit de la manière suivante :

> « Une langue donnée est donc constituée par un ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses modalités dialectales et qu'il sélectionne en fonction de ses besoins d'expression et selon les caractéristiques de chaque situation de communication. Cependant, au-delà de cette diversité foisonnante, toute langue possède un ensemble d'unités et de règles que tous ses locuteurs connaissent. Cet ensemble de règles, d'unités et de restrictions qui font partie des connaissances de la majorité des locuteurs d'une langue constitue ce qu'on appelle la langue commune ou générale […] (Cabré, 1998 : 115).

De plus, le même auteur définit de façon générale la notion de *langue de spécialité* dans trois perspectives :

a) « toute langue de spécialité est une simple variante de la langue générale » ;

b) « les langues de spécialité sont des codes de type linguistique, différenciés de la langue commune, constitués de règles et d'unités spécifiques » ;

c) « les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, fondamentalement pragmatiques, de la langue dans son sens global » (Cabré, 1998 : 119 - 221).

Il convient de préciser que la troisième caractérisation retient notre attention, car cela suggère que la langue commune et les langues de spécialité peuvent utiliser en commun certains éléments, étant perméables les unes aux autres.

Les langues de spécialité sont fondées sur la langue commune, qui caractérise une communauté plus large que celle délimitée par le domaine d'activité professionnel d'un individu. En d'autres termes, *le lexique général* comporte des mots qui assurent la compréhension de la communication entre les locuteurs, tandis que *le lexique spécialisé* ou *les terminologies* renferment les mots/les termes correspondant aux domaines d'activité professionnelle.

Suite aux observations mentionnées ci-dessus et prenant en compte l'ensemble des facteurs[2] qui font la distinction entre le lexique commun et le lexique spécialisé (Cabré, 1998: 192 - 193), il en résulte que :

- les termes, en tant qu'éléments de base des langues de spécialité, ont une fonction référentielle ;
- les termes renvoient aux concepts de la réalité spécialisée, caractéristique d'une activité particulière ; les unités lexicales acquièrent, par conséquent, le statut de terme uniquement au sein du domaine de spécialité ;
- le lexique commun est utilisé par tous les locuteurs d'une langue, tandis que le lexique spécialisé est utilisé, généralement, par les spécialistes en domaine ;
- les situations de communication peuvent également représenter un critère de distinction entre la langue commune et la langue de spécialité.

La langue de spécialité médicale : caractéristiques lexicales

Au dernier siècle, les sciences médicales ont amplement évolué, développant de nombreuses spécialités et des compétences nouvelles. La médecine est une sphère scientifique qui opère avec des concepts plus ou moins neufs, propres ou empruntés aux diverses sciences, à partir de l'anatomie humaine de base et jusqu'aux modèles mathématiques complexes et même des notions provenant du domaine de la philosophie ou de l'art. On parle ainsi d'un échange linguistique particulièrement efficace et utile, qui permet l'accès à une grande quantité d'informations et une meilleure compréhension du milieu professionnel ou personnel.

Dans le domaine médical, envisagé à la fois comme science, technique et pratique professionnelle, la langue de spécialité accomplit, par excellence, une fonction référentielle, et exprime, de façon claire et concise, la signification scientifique et technique.

Il faut noter d'ailleurs que la langue de la médecine se distingue par la précision des termes, assurée au niveau lexical ou au niveau des syntagmes nominaux ou adjectivaux de la structure des unités terminologiques complexes.

[2]Les cinq facteurs principaux, identifiés par Maria Teresa Cabré, qui permettent de différencier le lexique commun et le lexique spécialisé sont : la fonction, le domaine, les utilisateurs, les situations de communication, et les types de discours (Cabré 1998 : 192).

En partant de la prémisse selon laquelle les plus marquants éléments distinctifs de la langue de spécialité se trouvent dans la sphère du vocabulaire, nous allons exposer brièvement les principales caractéristiques des unités terminologiques médicales afin d'illustrer la spécificité de la langue de la médecine souvent appréciée comme difficile à comprendre, « cryptique ou obscure » (Maglie, 2009 : 23). Notre aperçu s'appuie sur la grille d'interprétation commune de la terminologie scientifique proposé par Angela Bidu-Vrânceanu dans son ouvrage, *Lexic comun, lexic specializat* (2000), qui suit trois aspects principaux :

- la mesure où l'on dispose d'un sous-système linguistique à l'intérieur duquel les termes sont caractérisés par univocité et non-ambiguïté ;
- la relation entre le codage linguistique et non-linguistique dans l'expression des concepts de spécialité ;
- le rôle du contexte dans la prescription du sens linguistique dans les terminologies scientifiques.

En partant de ce contexte théorique et dans la perspective de la spécificité de la terminologie médicale, dans les observations que nous présentons par la suite, nous nous intéressons au premier aspect de la grille d'interprétation précitée en vue d'exposer une brève caractérisation lexicale des unités terminologiques médicales.

La terminologie médicale est un ensemble vaste et diversifié de termes caractérisés par *univocité, monoréférentialité* et *non-ambiguïté*. De façon générale, les termes médicaux sont *décontextualisés,* mais pour une communication plus précise, le contexte renforce la clarté du message. Ils présentent un caractère systémique et conventionnel, comme par exemples les unités terminologiques désignant certaines maladies, troubles, opérations, instruments, spécialistes ou spécialités médicales :

- *adénocarcinome, diabétologie, échoencéphalographie, laparoscopie, neurochirurgien, rachianesthésie, rhinite, tomographie, urologie,* etc.

Grâce à ces caractéristiques, les unités terminologiques médicales se distinguent des mots de la langue commune qui s'individualisent par expressivité et accessibilité, servant pour la communication courante. Nous mentionnons qu'il faut faire la distinction entre le terme particulier appartenant à un certain domaine et la même unité linguistique fonctionnant dans le lexique général ; ainsi, en dehors du domaine spécialisé et du champ terminologique, le terme perd sa caractéristique (Nistor, 2000 : 41), comme par exemple la monosémie, un trait essentiel à l'intérieur d'un lexique spécialisé.

Tenant compte du fait que l'un des traits principaux des unités terminologiques à l'intérieur de la langue de spécialité médicale est *la monoréférentialité* ou *l'univocité sémantique*, il en résulte qu'un terme donné a un sens spécifique et désigne un concept précis. Alors, le terme ne peut pas être remplacé adéquatement par un synonyme, mais plutôt par une périphrase. Exemples :

- *hépatite – inflammation du foie ;*
- *appendicite – inflammation aigue de l'appendice ;*
- *arthrite – inflammation des articulations,* etc.

Une autre caractéristique du langage médical, à savoir de *code fermé*, peu accessible aux non-spécialistes, est due à un certain nombre d'unités phraséologiques, typiques de ce registre fonctionnel-stylistique, qui lui assignent le caractère fixe, idiomatique. Exemples :

- *récupération neuromotrice ; accident ischémique ; grossesse extra-utérine ; rétraction capsulaire ; bilan sphinctérien,* etc.

On remarque dans ces cas les termes strictement spécialisés (*neuromotrice ; ischémique ; extra-utérine ; sphinctérien,* etc.), mais aussi les unités lexicales associées appartenant soit à d'autres domaines scientifiques, soit à la langue commune et qui peuvent fonctionner dans plusieurs unités phraséologiques.

Les termes de la langue médicale s'individualisent ainsi par des caractéristiques précises et correspondent, par conséquence, aux exigences du domaine en question.

Sources et les procédés de formation des unités terminologiques médicales

La formation des termes fait référence à l'obtention de nouvelles unités terminologiques à partir du matériau linguistique existant, à travers un ensemble de procédés spécifiques à la langue respective. On parle donc d'un processus d'enrichissement du lexique spécialisé et, dans notre cas, du lexique du domaine médical, qui suit toutefois les modèles généralement valables au niveau de la langue commune.

Par suite, les procédés principaux de formation des éléments linguistiques à l'intérieur de tout système terminologique, y compris de la sphère médicale, suivent deux directions fondamentales :

- *interne* :
  - en combinant les éléments déjà existants:
    - dérivation, composition, abréviation;
  - en adaptant les formes existantes dans la langue:
    - conversion (changement de la valeur grammaticale / de la classe morphologique ou transposition grammaticale), transfère sémantique, terminologisation, emprunt interdisciplinaire.
- *externe:*
    - emprunts à d'autres langues ;
    - calques.

L'inventaire des procédés de formation des termes du lexique spécialisé révèle les tendances que la langue médicale manifeste, à savoir la conservation d'un nombre limité de termes anciens utilisables dans le discours et l'apparition des unités terminologiques nouvelles qui servent les objectifs de désignation des réalités nouvelles ou des innovations dans le domaine.

Conclusions

Les langues de spécialité sont caractérisées par la présence des éléments qui différencient les différentes disciplines[3], les branches de la science et de la technique entre eux, illustrant notamment la fonction dénominative de la langue. La médecine, ainsi que de nombreux autres domaines scientifiques ou techniques, offre aux linguistes et aux terminologues un vaste champ de recherche touchant différents aspects liés à la terminologie médicale en termes de formation, évolution et contribution au système terminologique du domaine.

Au niveau de la langue spécialisée du domaine médical, qui constitue l'objet de la présente analyse, nous retrouvons un vocabulaire spécialisé, bien élaboré et diversifié, gouverné par la fonction référentielle-dénominative réalisée à travers « les lexèmes et les structures lexico-grammaticales spécifiques comme les termes strictement spécialisés, l'afflux de néologismes, la

[3]Comme il est indiqué par Dorina Chiș (2001 : 29 – 30), au niveau de chaque discipline on retrouve des éléments distinctifs comme un certain nombre de notions fondamentales appartenant au domaine en question et un nombre réduit de lois propre au domaine, énoncés verbalement et/ou par des structures logique-mathématiques.

fréquence des noms déverbaux (noms dérivés de l'infinitif), les constructions impersonnelles réflexif-passives, les éléments de ponctuation (parenthèses), etc. » (Staicu, 2013 : 485).

On distingue deux catégories d'unités terminologiques : d'une part, les termes locaux ou nationaux du point de vue de leur formation et leur emploi, obtenus à partir de l'adaptation ou la combinaison des éléments existants dans la langue et d'autre part, les termes d'origine scientifique, dont la plupart ont un caractère international (Berejan, 2000 : 21). *La source interne* est caractérisée par les éléments lexicaux obtenus par la conversion, la terminologisation, le transfère sémantique, l'emprunt interdisciplinaire, les créations lexicales dérivatives, la composition et l'abréviation.

En même temps, la structure de la terminologie médicale est enrichie par *la source externe*, à savoir l'emprunt direct et le calque, ce qui lui confère de la diversité et de la vitalité. La relation de la terminologie médicale roumaine avec le lexique médical français a eu, d'ailleurs, une influence significative, car, du point de vue de leur structure morpho-lexicale, la plupart des termes médicaux roumains sont le résultat des emprunts au français qui, à leur tour, sont composés d'éléments de dérivation et de composition latins ou grecs.

BIBLIOGRAPHY

BEREJAN, Silviu (2000), «Terminologia tehnico-ştiinţifică internaţională în dicţionarele naţionale generale», **in***Terminologie şi limbaje specializate*, Ediția a II-a, Chișinău, p. 19-27.

BIDU-VRÂNCEANU, Angela (coord.), Ene, Claudia, Săvulescu, Silvia, Toma, Alice (2000), *Lexic comun, lexic specializat*. Bucureşti, Editura Universității din Bucureşti.

CABRÉ, Maria Teresa (1998), *La terminologie : théorie, méthode et application*. Traduit du Catalan, adapté et mis à jour par Monique C. Cormier et John Humbley. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

GALISSON, Robert, Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

HAY, Josiane (2009), « Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : réflexion sur l'anglais *lingua franca* », **in***Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 1. p. 63 – 76, mis en ligne le 23 février 2012. URL : http://apliut.revues.org/1202; 10.4000/apliut.1202https://apliut.revues.org/1202 [dernière consultation le 19 décembre 2016].

LERAT, Pierre (1998), « Perspectives linguistiques en matière de langues spécialisées », **in***LSP – Identity and Interface Research, Knowledge and Society,* Copenhagen Business School, LSP Centre.

L'HOMME, Marie-Claude (2011), « Y a-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique », **in***Langues et linguistique, numéro spécial. Journées de linguistique*, 2011, p. 26-33. En ligne. URL : http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/numero_special_2011/LLSP2011_26-33.pdf [dernière consultation le 12 décembre 2016].

MAGLIE, Rosita (2009), *Understanding the Language of Medicine*, 1st edition, Rome. URL : http://www.aracneeditrice.it/pdf/9788854827745.pdf [dernière consultation le 12 mai 2017].

NISTOR, Mihai (2000), *Terminologie lingvistică,* Bucureşti, Editura Univers.

PICHT, Heribert, DRASKAU, Jennifer (1985), *Terminology : An Introduction*, England, The University of Surrey.

SAGER, Juan Carlos, DUNGWORTH David, MC DOLAND, Peter F. (1980), *English Special Languages. Principles and Practice in Science and Technology*, Wiesbaden, Brandstetter.

STAICU, Simona Nicoleta (2013), « Statutul stilistic al termenilor în discursul medical », **in***The Proceedings of the European Integration-Between Tradition and Modernity Congress*, vol. nr. 5, 485-494, Târgu-Mureş, Editura Universităţii „Petru Maior”. En ligne. URL : http://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana/Lucrari5/IETM5_Part58.pdf [dernière consultation le 20 mai 2017].

ASPECTS OF LEARNING GRAMMAR OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Cristina Ana Măluțan
Assist., PhD, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: This paper is a report on the findings of a survey that has been conducted on fifty students within the Technical University of Cluj-Napoca, Romania (the first and the second year of college). The survey's main objective was to analyse the attitude of students towards learning the grammar of a foreign language, particularly French. Their answers prove that the mistakes that a learner makes in French as a Foreign Language are the result of the influence of their mother-tongue language. Findings indicate that students consider the proper acquisition of grammar the most important alongside the vocabulary and the oral communication skills. Their answers indicate that the grammar is a valuable tool they use when learning to speak a foreign language. Therefore, grammar acquisition cannot be done without the right approach of the grammar structures in this target language. Teachers must introduce during the grammar classes attractive activities, exercises so that the students realise the importance of learning grammar in a foreign language.

Keywords: Grammar, French as a Foreign Language, Teaching, Learning, Survey

La grammaire en classe de langue étrangère et tout particulièrement du français langue étrangère reste un domaine très peu attirant pour tout apprenant. Les professeurs et les didacticiens du FLE cherchent des activités diversifiées et des parcours très innovants pour captiver leurs étudiants dans l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère. Toutefois, les apprenants s'avèrent être intéressés par les points de grammaire enseignés et ils sont eux-mêmes capables d'évaluer leurs propres compétences et leurs propres idées sur ce que signifie la grammaire pour eux.

Inspirée par deux jeunes françaises (étudiantes en première année - Master FLE, à L'Université de Nantes) qui sont venues en Roumanie pour faire leur stage pédagogique, j'ai rédigé un questionnaire (ANNEXE no. 1) sur les représentations de la grammaire (vus par les étudiants) dans l'enseignement/apprentissage du français dans l'Université Technique de Cluj-Napoca. Le questionnaire a été rempli par 50 étudiants de l'université répandus dans plusieurs facultés de l'université - Faculté de Génie Informatique – première année, Faculté de Génie Civil – première année, Faculté de Génie Electrique – deuxième année. Je me suis retrouvée dans la situation assez difficile de trouver un nombre de 50 étudiants qui puissent compléter ce questionnaire, car pour certains items, il est requis un niveau assez élevé de connaissances en français. La majorité de mes étudiants se situent au niveau A2 de la langue française générale. C'est pourquoi, j'ai eu du mal à retrouver cinquante étudiants qui aient le niveau de langue près de B2. Certains points de grammaire sont assez difficiles et requièrent un niveau élevé de langue étrangère.

Je peux dire que ce questionnaire est rédigé en trois pas, même s'il contient plusieurs points. Tout d'abord, j'ai demandé aux étudiants d'estimer quel a été le plus difficile point de grammaire à apprendre pour eux. Ensuite, j'ai sollicité aux étudiants d'effectuer des exercices qui contenaient des difficultés liées à l'inexistence de ces formes en roumain. Et finalement, j'ai donné aux étudiants la chance d'exprimer leurs propres opinions sur cette branche de l'enseignement qui est la grammaire.

Sur 50 étudiants, ayant l'âge entre 19 et 21 ans, entre 7 et 11 années d'étude du français, 32 considèrent que l'apprentissage du verbe et d'autres aspects de grammaire liés au verbe constituent le domaine le plus difficile rencontré le long de leurs études en français (notamment la concordance, l'emploi du subjonctif, la conjugaison des verbes et le Si conditionnel). Nous pouvons conclure rapidement que le verbe est et sera toujours le point le plus banni par tous, car 64% des étudiants questionnés ont considéré les temps verbaux comme les plus difficiles. Les autres étudiants ont noté comme les plus durs points de grammaire à apprendre l'orthographe et la prononciation, les prépositions et un seul étudiant considère que les pronoms adverbiaux « en » et « y » sont les plus désagréables. Parmi les plus faciles points de grammaire à apprendre, la plupart d'entre eux ont considéré que c'étaient la formation des adverbes, l'adjectif qualificatif et le nom : le genre et le nombre. Chose étonnante, car toutes leurs réponses prouvent qu'ils ont fait des erreurs quand il s'agissait du genre des noms.

À la question : « *Pourquoi avez-vous fait ce choix* ? », leurs opinions sont partagées : « *Parce que dans ces domaines on peut faire beaucoup d'erreurs* », « *Parce que est un peu difficile* », « *Parce que c'est pas comme en roumain* » (un trait dont j'ai tenu compte à chaque pas dans l'élaboration de ce questionnaire) ou *« Parce que c'est très difficile ».*[1]

En ce qui concerne les exercices que j'ai proposés, ils contiennent des aspects de grammaire qui n'existent pas dans la langue roumaine ou des problèmes auxquels les étudiants se heurtent d'habitude, au moment où on apprend la grammaire de la langue française générale. J'ai proposé donc, un exercice sur les articles partitifs (ce point de grammaire n'a pas de traduction mot-à-mot dans la langue maternelle qui est le roumain) d'autres sur les noms qui ont un genre différent en français par rapport au roumain et puis un autre type est représenté par les exercices axés sur l'emploi du subjonctif, la règle du Si conditionnel et la concordance du subjonctif. Pour le deuxième type d'exercices j'ai demandé aux élèves de faire des traductions des phrases (français-roumain et roumain-français) dans lesquelles ils auraient dû démontrer qu'ils maîtrisaient la concordance de l'indicatif, l'utilisation des pronoms adverbiaux « en » et « y » et l'emploi correcte des prépositions en français.

Le premier exercice sur l'utilisation de l'article partitif semble être le plus facile pour tous les étudiants (c'est normal, car c'est un point de grammaire appris au niveau A 1). Ils ont tous choisi la forme correcte sauf deux personnes. Mais dans l'exercice où j'ai demandé l'utilisation de l'article partitif dans une phrase négative, les étudiants ont eu du mal à se débrouiller – 17 étudiants n'ont pas trouvé la forme correcte. L'explication de ces erreurs peut se trouver dans le fait que le français et le roumain ont un fonctionnement différent en ce qui concerne les articles (l'article partitif n'existe pas en roumain), les étudiants doivent intégrer un nouveau système, ce qui semble être source de confusion, non seulement au début de l'apprentissage, mais plus tard aussi.

[1] À noter : Chaque réponse écrite par les étudiants je l'ai transcrite ainsi comme je l'ai rencontrée dans les questionnaires. J'ai trouvé pertinent d'illustrer par l'intermédiaire de ces réponses entre guillemets le niveau de maîtrise de la grammaire. Cette remarque est valable pour toutes les réponses des étudiants questionnés.

En ce qui concerne le genre des noms qui posent d'habitude des problèmes aux apprenants roumains, j'ai constaté que 27 étudiants (plus que la moitié d'entre eux) avaient du mal à employer le juste genre du tel ou tel nom. Face à ces confusions entre le choix du genre masculin ou féminin on peut faire les hypothèses suivantes : le genre masculin ou féminin d'un mot relève de *l'arbitraire***.** En effet, les différentes langues du monde vont considérer ou plutôt « *sentir* » qu'un substantif est féminin ou masculin. Ainsi, des mots qui seront masculins en roumain, sont peut-être féminins en français et vice-versa. De cette manière, on comprend que les « fautes » que les étudiants ont commises dans le questionnaire représentent le résultat d'une « nativisation » ou « plaquage », « calque » (mots utilisés par les exégètes en didactique du français langue étrangère) de la langue maternelle sur la langue étrangère. J'ai observé que la plupart de ces fautes relèvent du fait, qu'en roumain, ces noms ont un genre différent du français. De cette manière, un apprenant roumain « plaquera » sa langue maternelle sur la langue française. Il y a donc un transfert, un plaquage de la langue maternelle sur la langue française. Les mots de Teodora Cristea semblent illustrer mieux cette idée : « Même là où le sujet étranger emploie le genre correct, la relation avec la langue maternelle se manifeste plus puissamment dans l'accord avec le déterminant nominal ou dans la pronominalisation, exactement de la même manière que se manifeste à l'intérieur d'une langue donnée les attaches avec la réalité extralinguistique »[2], ensuite elle continue : « Le fait même que les grammaires françaises contiennent de longues listes de substantifs, sur le genre desquels on peut se tromper n'est qu'un indice du caractère arbitraire du genre dans la classe des noms à référents inanimés »[3]. Le genre masculin ou féminin d'un mot est réellement intégré, « encré » en chaque locuteur et c'est extrêmement difficile de s'en défaire, de prendre conscience que ce qui est masculin ou neutre dans sa langue maternelle peut avoir un autre genre dans une langue étrangère.

En ce qui concerne l'emploi du subjonctif, 23 étudiants (46 % des apprenants questionnés) ne savent pas employer correctement le subjonctif, sans parler de leurs fautes d'orthographe. Les règles du Si conditionnel sont utilisées correctement par la moitié de mes étudiants de l'Université Technique. Dans l'exercice sur l'emploi du subjonctif dans une proposition subordonnée, le verbe de la principale étant à un temps passé, aucun des étudiants questionnés n'a suivi les règles de la concordance classique. Puisque les formes passées du subjonctif sont rarement utilisées à l'oral, nous pouvons constater que plusieurs fois, les apprenants oublient ces formes qui sont plutôt utilisées à l'écrit. En réalité, les apprenants préfèrent la communication orale au détriment de la communication écrite. C'est plus rapide et c'est plus utile. Selon la concordance classique, considèrent les auteurs de la fameuse *Grammaire méthodique du français,* (Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul), « l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif s'emploient en corrélation avec un verbe principal à un temps du passé, qui leur fournit un repère temporel, d'une manière symétrique au présent et au passé du subjonctif :

- L'imparfait indique un procès simultané ou postérieur au fait exprimé par le verbe principal : *Elle souhaitait que sa fille lui écrivît.*
- Le plus-que-parfait marque l'antériorité par rapport au verbe principal ou dénote l'aspect accompli : *Elle souhaitait que sa fille lui eût écrit*. (…). »[4]

Mais on ne va pas condamner les étudiants qui ont utilisé après la principale : « Il valait mieux que… » le subjonctif présent ou le subjonctif passé (25 étudiants), car affirment les

[2] CRISTEA T., 1979, p. 22.
[3] Idem p. 23.
[4] RIEGEL, M. et alii, 1997, p. 329.

auteurs du même livre : « Cette règle de la concordance classique est appliquée aujourd'hui dans un usage recherché. Le français courant emploie à la place de l'imparfait et du plus-que-parfait respectivement le présent et le passé du subjonctif. »[5]

L'explication de ces erreurs peut être trouvée dans le fait que les systèmes verbaux du roumain et du français sont différents. L'apprentissage d'une langue étrangère implique la découverte et l'acquisition des systèmes inexistants dans sa langue maternelle, ce qui peut être la source de leurs erreurs dans la pratique. Même si une règle de grammaire est comprise et apprise (l'emploi du subjonctif, la concordance des temps, les règles du « si conditionnel »), le transfert de ce savoir vers un savoir-faire est difficile et les erreurs peuvent apparaître assez souvent.

En corrigeant les exercices basés sur la traduction j'ai observé que certains étudiants faisaient beaucoup de fautes d'orthographes et leurs phrases n'avaient pas de sens. La règle de la concordance n'a pas été respectée par 43 étudiants. Un nombre de 35 étudiants ont du mal à employer les pronoms adverbiaux « en » et « y ». Les exercices sur l'utilisation correcte des prépositions après certains verbes démontrent que la langue roumaine a beaucoup influencé les étudiants au moment où ils ont fait les traductions.

Aucun des étudiants interrogés n'a traduit le syntagme roumain « a mulţumi pentru ceva » par « remercier de quelque chose » et la préposition « à » après le verbe « commencer » a été utilisée par 21 étudiants. Ces erreurs s'expliquent par le fait que : le système des prépositions de la langue française est différent de celui de la langue roumaine. Ces erreurs semblent s'expliquer par ce « calque », cette « nativisation » que font les étudiants en français : ils appliquent souvent la structure roumaine en français. Mais il n'y a pas uniquement ce phénomène de traduction littérale du roumain vers le français, la confusion est due aussi à l'oubli ou au rajout inutile d'une préposition dans la structure française.

Ensuite mes questions se sont arrêtées sur le rôle de la grammaire dans la classe de langue. À la question : « Quels sont les points sur lesquels un professeur devrait mettre l'accent pendant les classes de français ? », les étudiants considèrent que la première place devrait être occupée par la grammaire suivie par la conversation et le lexique. Leurs raisons ont été très diverses : « Parce qu'il est aussi difficile. », « Parce que ces trois sont les plus importants que les autres. », « À mon avis je pense que l'élève doit le mieux connaître la grammaire et le lexique de la langue française, bien sûr ayant une prononciation adéquate. », « Parce qu'on les utilise le plus », « Parce que je n'ai pas un très diverse lexique et la grammaire est aussi importante et je dois l'approfondir. », « Parce que la grammaire est la base de chaque langue », « Parce que pour travailler à l'étranger, on apprécie beaucoup plus le savoir parler que le savoir écrire. » il y a eu aussi des opinions contradictoires face à la grammaire : « Parce que je trouve que ce sont des choses plus utiles que la grammaire, des choses qui tiennent de la culture générale et aussi attestent mieux la connaissance de la langue. »

En ce qui concerne la question : « Pour améliorer votre français lesquels des domaines ci-dessous devriez-vous approfondir ? », la plupart des étudiants avouent que la grammaire devrait prendre la première place puis la conversation et le lexique. Leurs motifs sont assez différents : « Parce que, à mon avis ces trois sont les plus importantes choses de la langue », « Parce que ces trois je ne les sais très bien. », « Parce que je les trouve assez difficiles pour l'instant. ». Mais d'autres étudiants n'accordent pas à la grammaire une importance assez grande : « Parce que si on veut bien apprendre une langue étrangère, ou le fait pour communiquer avec les Français ou les Françaises ne te demandent pas la conjugaison des verbes, ils veulent qu'on se comprend en général. » Même si cette personne questionnée bannit à tel point la grammaire, elle a pourtant

[5] Ibidem.

donné des réponses correctes aux points de grammaire, sauf l'emploi de la préposition « de » après le verbe « remercier ».

L'autoévaluation des compétences des étudiants en français va d' « excellentes » vers « insuffisantes ». La majorité d'entre eux ont été « modestes » et ils ont répondu que leurs compétences en français étaient « bonnes » : « Parce que je trouve que la grammaire française marche très bien. », « Parce que j'ai encore besoin à apprendre. », « Je me débrouille bien en grammaire. C'est mon point fort en français. », « Parce que je dois approfondir pour devenir excellente. », « Je n'y ai pas assez travaillé, mais ça va. », « Je peux parler en français, mais la grammaire est une problème. », « Je suis calé en français. »

À la dernière question (« Pensez-vous que la grammaire soit bien représentée dans vos manuels, dans votre cours ? »), les opinions des étudiants ont été partagées. Elles vont d'« excellent » à « mal » : « Les manuels insistent trop sur la grammaire, mais pour le cours c'est bon. », « Il y a beaucoup d'exemples, aussi de la théorie. », « On a aussi des exercices qui nous aident. », « Les manuels, malheureusement, ne présentent pas très bien la grammaire, mais le cours oui. », « Je ne vois pas un seul exercice de grammaire dans le manuel. », « Je ne compris pas la grammaire du manuel ». L'impression générale que ces questionnaires m'ont laissée c'était que les étudiants ne sont pas contents de leurs connaissances en grammaire, que celle-ci est assez mal représentée dans les manuels et qu'ils sont désireux d'approfondir ce domaine, car ils en ont vraiment besoin. L'enseignement de la grammaire peut contribuer à une formation globale de l'apprenant, tant en français oral qu'en grammaire et en communication en général.

Le but de ce questionnaire a été d'établir la place occupée par la grammaire dans la conception des étudiants car, en fin de compte, ce sont eux qui se trouvent au centre du processus d'enseignement/ apprentissage. Dans l'intention d'apporter un argument de plus en faveur de la nécessité d'accorder à la grammaire une place de premier ordre dans la didactique du français langue étrangère, je vais mentionner un article publié dans la revue Études *de linguistique appliquée* (2001). Par l'intermédiaire d'un questionnaire intitulé « La grammaire dans la classe de langue » appliqué aux enseignants de langue française, l'auteur Marie-Christine Fougerouse fait référence au rôle crucial de la grammaire dans la classe de langue : « D'après les déclarations des enseignants, le temps consacré en classe de français langue étrangère varie entre 20% et 70% du cours ! Ces données sont à nuancer : seul un enseignant sur cinq dit faire de la grammaire pendant 60% à 70% du temps de classe ; la même proportion en fait pendant 20%, les autres se répartissant entre 30% et 50% du temps de cours. Ces résultats orientent malgré tout sur l'impression d'un enseignement du français langue étrangère fortement grammaticalisé. »[6]

Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique ou la civilisation. Même s'il est incontestable que l'étudiant apprend à communiquer en communiquant, il ne peut néanmoins se passer de la grammaire dans les pratiques langagières.

La réponse à la question : « Faut-il enseigner la grammaire en classe de langue ? » tient naturellement à ce qu'on entend par « enseigner la grammaire ». Jean-Pierre Cuq réagit contre ce dilemme en affirmant que pour bien enseigner la grammaire il est nécessaire de développer chez l'apprenant « une conscience grammaticale. Cette conscience doit s'appuyer sur une méthodologie de conceptualisation grammaticale. Cela suppose tout un travail sur le développement de véritables réflexes de manipulations linguistiques (liées prioritairement aux opérations de base : déplacement, commutation, insertion, et, quand la situation didactique s'y prête, comparaison). (…) Il est difficile de proposer un enseignement de la grammaire, car on ne

[6] Études de linguistique appliquée, no. 122, avril-juin 2001, pp. 165-179.

peut pas enseigner qu'un savoir pré-construit. Enseigner la grammaire en classe de langue, c'est tromper d'objectif car cela revient d'une façon ou d'une autre, à enseigner une linguistique. »[7]

Les méthodes, les techniques, les stratégies rencontrées dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère (tout particulièrement du français langue étrangère) démontrent que cette didactique est, par excellence, spéciale. Le but de l'enseignant est de faciliter l'accès de ses apprenants aux connaissances grammaticales. Le professeur de langue détient le savoir et dans la salle de classe, il est le seul capable d'éduquer, d'instruire les étudiants et de leur transmettre des savoirs.

Bibliographie

BESSE, H. ; PORQUIER, R. (1984) : Grammaires et didactique des langues, LAL, CREDIF, Hautier/Didier.

CRISTEA, T. (1979) : Grammaire structurale du français contemporain, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti.

CUQ, J. P. (1996) : Une introduction à la didactique du français langue étrangère, Les Éditions Didier, Paris.

CUQ, J. P. ; GRUCA, I. ; (2002) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG (Presses Universitaires de Grenoble).

FOUGEROUSE, M. C. (2001) : « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, no. 122, avril- juin, pp. 165-179.

RIEGEL, M. ; PELLAT, J. C. ; RIOUL, R. (1994) : Grammaire méthodique du français, Presses Universitaires de France, Paris.

ANNEXE no. 1
QUESTIONNAIRE

ÂGE :
ANNÉE D'ÉTUDE DU FRANÇAIS :
FACULTÉ :

1. Quel a été pour vous le plus difficile aspect de grammaire à apprendre ? Cochez vos réponses en fonction de vos opinions en partant de 1 pour le plus difficile jusqu'à 20 pour le plus facile :

- La prononciation
- Le nom : le genre et le nombre
- L'article défini et indéfini
- L'article partitif
- Les pronoms personnels
- Les pronoms et les adjectifs possessifs
- Les pronoms et les adjectifs démonstratifs
- Les pronoms et les adjectifs interrogatifs
- Les pronoms et les adjectifs relatifs
- Les pronoms et les adjectifs indéfinis
- Les pronoms adverbiaux « en » et « y »

[7] CUQ, J-P., 1996, p. 104.

- L'adjectif qualificatif
- La formation des adverbes
- La conjugaison des verbes
- Le Si conditionnel
- L'emploi du subjonctif
- La concordance
- La préposition
- L'orthographe
- Autres (Lesquels ?)

Pourquoi ?

2. Choisissez la forme correcte :
Je mange : a. de pain
b. de la pain
c. du pain
Je n'ai pas mis : a. du chocolat dans le gâteau.
b. de la chocolat
c. de chocolat

a. L'armoire est cassé. a. J'aime le café italien.
b. L'armoire est cassée. b. J'aime la café italienne.

3. Complétez :
J'aimerais bien qu'il …
Nous aurions su la vérité si …
Il valait mieux qu'ils …
4. Traduisez en français :
Eu nu ştiam că el este un doctor renumit.

Banane, nu vreau deloc.

Bunicul a început să vorbească despre trecutul său.

Biblioteca, tocmai de acolo vin.

I-am mulţumit pentru ospitalitatea lui.

5. D'après vous, quels sont les points sur lesquels devrait mettre l'accent un professeur pendant les classes de français ? Cochez trois variantes au maximum :

- La prononciation
- Le lexique
- Les textes
- La conversation
- La culture et la civilisation française
- La grammaire (exercices, traductions, orthographe)

Pourquoi ?

6. D'après vous, pour améliorer votre français, lesquels des domaines ci-dessous devriez-vous approfondir ? Cochez trois variantes au maximum :

- ❑ La prononciation
- ❑ Le lexique
- ❑ La conversation
- ❑ La culture et la civilisation françaises
- ❑ La grammaire (exercices, traductions, orthographe)

Pourquoi ?

7. Évaluez vos compétences en grammaire française ! (un seul choix) :

- ❑ Excellentes
- ❑ Très bonnes
- ❑ Bonnes
- ❑ Suffisantes
- ❑ Insuffisantes

Pourquoi est-ce que vous avez fait ce choix ?

8. Pensez-vous que la grammaire soit bien représentée dans vos manuels, dans votre cours? (un seul choix) :

- ❑ Excellemment
- ❑ Très bien
- ❑ Bien
- ❑ Assez bien
- ❑ Mal

Pourquoi ?

BULGARIAN AND OLD SLAVIC LEXICAL ELEMENTS IN THE 19TH CENTURY LITERARY ROMANIAN (THE BANAT LITERARY DIALECT) TO NICOLAE STOICA DE HATEG, CHRONICLE OF BANAT

Maria Micle
Lecturer, PhD, West University of Timişoara

Abstract:The present day, Romanian literary language has had a natural historical course, unifying the regional literary variants along the sixteenth and twentieth centuries, corresponding to the historical provinces of the current geographic space of Romania, well represented in this respect: Muntenia, Moldova, Transylvania, Banat, Maramures, Oltenia. The process of unification of these literary variants was particularly intense, especially in the nineteenth century. Our interest in this article is directed to the regional terms of the dialect in Banat, found in written texts, of Bulgarian origin and old Slavic. We used as a method the content analysis, passing the Banat Chronicle, written over several years and finalized in 1825-1827, by Nicolae Stoica de Hateg.

Keywords: Romanian literary language; literary version of Banat (18th-19th centuries); lexical elements of Bulgarian origin; lexical elements of old Slavic origin in Nicolae Stoica de Hateg, Chronicle of Banat

From the specific terms of the Romanian region Banat, area found in the written texts, the present day Romanian literary language has kept very few, but they remain preserved in the present local language. The persistence in the current Banat subdialect of many words mentioned in the texts of the sixteenth and nineteenth centuries shows the close dependence of the regional literary variant on speech. The unique literary norm has been detached by regionalisms, in favor of the terms with a greater spread or those promoted by the great writers of the 19th-20th centuries. In old literary Romanian, however, spoken words were an essential source for the means of communication in writing; the territorial literary dialects are impregnated with the phonetic, morphological, lexical features of the speech corresponding to their area of manifestation.

The regional speech spontaneously and naturally penetrated into the written language, manifesting its influence in all its compartments. The linguist Gheorghe Bulgăr argues for this inevitable intromission of subdialects in the language that the persons involved in the production of written documents often belonged to the popular environment[1]. Dominant are the lexical elements naturally entered into the Romanian language due to the cultural interferences of the ethnic groups living in Banat over time, among them the Bulgarians, even if not very numerous, compared to the Germans or Serbo-Croats, for example. The Bulgarian communities are currently well established in the Banat region. Their religion is Roman Catholic and settled here

[1]Gh. Bulgăr (1962). *Despre limba documentelor administrative la începutul secolului trecut (1800-1820)*, în volumul *Contribuţii la istoria limbii române literare în secolul al XIX-lea*, vol. al III-lea. Bucureşti: Editura Academiei, 1962, p. 92.

in the seventeenth century, coming from a group in northern and north-western Bulgaria (around Nicopolis, Ciprovtsi, Svishtov).

Source: *Wikipedia. Banat Bulgarians.* Avaible at:https://ro.wikipedia.org/wiki/Bulgari_b%C4%83n%C4%83%C8%9Beni[12.10.2017].

Words of Bulgarian origin

bordeli, s.n. "hut, temporary shelter" / SH, p. 286, 286 (< bg. *bordel'*, DA, DSB, IV; et. nec., MDA);

gavăt, s.n. "crowd (of lice, parasites)" / SH, p. 264; (< bg. *gavet*, MDA);

năroadă, adj. "crazy, turbulent" / SH, p. 218; (< bg. *neroda*, NODEX, MDA);

odini, a ~, vb. "to restore forces (physical and / or intellectual) by resting; to rest" / SH, apud Todoran; (< bg. *otdihna*, NODEX, MDA);

oriz, s.n., "rice" / SH, 281, ex. „gratis vor căpăta dimineţa ... şoncă, slănină, varză acră, *oriz*", SH, p. 58; (< bg. *oriz*, NODEX);

pită, s.f. "bread" / SH, p. 221/ SH, p. 232; (< bg. mg., ngr. *pita*, NODEX, MDA);

pricină, s,f. "quarrel, dispute; cause, reason" / SH, p. 300; 246, 293; ex. „Ştil-standu în Piemont fu primejdia *pricinii* de căzu craiul Sardiniei", p. 300; (< bg. *priţina*, NODEX);

pripor, s.n. "slope" / SH, apud Todoran; (< bg. *pripor*, TDRG);

răni, a ~, vb. "to clean the waste with a shovel; clean up something on the top layer (waste, snow)" / SH, glosar; (cf. bg. *rina*, MDA);

sămar, -ă, adj. "saddle (without stirrup) for donkeys and mules" / SH, p. 274; (< bg. *samar*, ngr. *sagmária*, NODEX).

Words of old Slavic origin

blid, s.n. *"deep plate (made out of clay, metal, etc.) of various shapes and with different uses"* / SH, p. 264; (< v.sl. *bliudŭ*, DSB IV; NODEX);

boz, s.n. "weed; herbaceous plant with unpleasant odor, with white flowers and black fruits (sambucus ebalus)" / SH, p. 294, ex. „În carele de pădure nu numai lobodă de 2 stânjăni crescută, ştir, *bozu*, alte buruieni, ce şi spini svineaci, de 5 ani, mari, nu puteam descurca de-a străbate", p. 294; (< v.sl., bg. *boz*, scr. *baz*,ucr, *boz*, DSB IV);

capişte, s.f. "temple (pagan) dedicated to the ancient deities; decorative construction in the form of an ancient temple; a place considered worthy of praise and worship" / SH, p. 66; (< sl. *kapište*, NODEX);

colibi, a se ~, vb. "to settle" / SH, p. 69; (< sl. *kolěbiti*, TDRG);

cosor, pl. *cosoară*, s.n. "blade with a bended top (used in viticulture and pomiculture / SH, p. 292; (< sl. *kosor*, NODEX);

crâznic, s.m. "verger" / SH, p. 275, 195; (< sl. *kristŭ* „cruce", cf. bg. *krăstnik*, DEX);

gloată, s.f. "(Ban.) children, offspring, family" / SH, p. 176; pl. *gloatele* / SH, p. 202; (< v.sl. *glota*, MDA, NODEX);

golâmb, s.m. "(Ban.) peageon" / SH, apud Todoran, ex. „doi *golâmbi* sălbateci aci văzându-i, luai puşca"; (< v.sl. *golâbŭ*, DA);

ialoviţă, s.f. "barren cow, big and fat cow" / SH, p. 295, 296; (< sb. *jalovica*, MDA, TDRG);

iubomnică, s.f. "mistress; amour " / SH, p. 71 (< v.sl. *ljubovnikŭ*, MDA, NODEX);

joardă, s.f. „stick, whip" / SH, p. 67, 230; (< sl. *žrŭdi*, NODEX);

lobodă, s.f. "herbaceous plant of the Chenopodiaceae family, with edible red or yellow leaves" / SH, p. 294, ex. „În carele de pădurě nu numai *lobodă* de 2 stânjăni crescută..."; (< sl. *loboda*, NODEX; scr. *loboda*, MDA, menţionat şi în Gl. Munt., consemnat de Frăţilă, *Târnave.T.G.*);

lovi, a se ~, vb. "to fit; to blend harmoniously (one with the other)" / SH, glosar; (< sl. *loviti*, NODEX);

mită, s.f. "reward, a sum of money" / SH, p. 76, 175, ex. „sumă de bani, *mită* a-i făgădui" / SH, p. 300; (< sl. *mito*, NODEX, MDA);

nădragi, s.n. "a trouser made of white cloth, tight on the body, worn in the past by men in the countryside; pants" / SH, p. 197; (< sl. *nadragy*, mg. *nadrág*, NODEX);

năimi, a se ~, vb. "(pop.) (about people) entering a service in return for a payment; to bargen; to get employed" / SH, „viind cu oameni *năimiţi*", p. 295; (< sl. *naimŭ*, NODEX, TDRG);

năpusti, a se ~, vb. "leaving something to go elsewhere; leave; to abandon" / SH, ex. „... case, sălaşe *năpustite* ardea", p. 176; (< sl. *napustiti*, NODEX);

obraz, s.n. "face" / SH, p. 207; (< sl. *obrazŭ*, NODEX, MDA);

ocărî, a ~, vb. "to deal with shamefull words; to argue; to mock" / SH, p. 295; (< sl. *ocarjati*, NODEX);

ostănit, adj. "tired" / p. 147; (< sl. *ustanon*, NODEX);

pimniţă, s.f. "cellar" / SH, p. 193, 233; cf. Şandru, FR (Ban.); (< v.sl. *pivĭnica*, TDRG);

pleş, adj. "bald, hairless" / SH, apud Todoran; (< sl. *plìš*, NODEX);

políţă, s.f. "a plank stand placed horizontally on a wall or in a closet on which different objects are held; shelf" / SH, p. 298; (< sl. *polica*, NODEX);

pomană, s.f. "the feast in memory of a dead" / SH, apud Todoran; (< sl. *pomìnŭ*, NODEX);

popistrit, vb. part. "speckled; given in broth (grapes)" / SH, p. 273; (< v.sl. *pĭstrŭ*, TDRG);

prau, s.n. "powder (gunpowder)" / SH, p. 176; (< v.sl. *prahŭ*, NODEX, MDA); sinonime: *pulfer*; *prau-pulver* / SH, p. 136;

pripi, a ~, vb. "to warm something up, spread heat" / SH, p. 265 „deasupra soarele *pripea*", p. 265; (< sl. *prispeti*, NODEX);

sălişte, s.f. "the place where the village is situated, the hearth of the village" / SH, p. 292; (< v.sl. *selište*, MDA);

sărac, adj. "orphan" / SH, glosar; / (< sl. *sirakŭ*, NODEX);

scoc, s.n., "(here) river bed; a channel made of planks through which water flows to move the wheel of the mill, pit that happens when the water falls from this channel; channel for draining a liquid; sloping gutter, used for sliding transport of materials (logs, ores, etc.)" / SH, p. 182; „Au abătut râul Eufratului, ca din patu-şi a nu să umfla, nici din *scoc* a ieşi", p. 66; (< sl. *skokŭ*, NODEX);

scopit, vb., part. substantivizat "eunuch" / SH, glosar; (< v.sl. *skopiti*, Mihăilă[2], MDA);

slobod, adj. "free", ex. „*sloboda* voie a noastră" / p. 132 (< sl. *slobod*, NODEX);

sminti, a ~, vb. "to wrong; to disturb" / SH, glosar; (< sl. *sŭmensti, sŭmenton*, DEX, NODEX);

sobol, s.m. "rat" / SH, apud Todoran; (< sl. *sobol*, TDRG; < bg. *soboleţ*, NODEX, MDA); menţionat şi în Frăţilă, *Târnave.T.G.*, p. 41, cu sensul de „cârtiţă";

stog, -uri, s.n. "haystack" / SH**,** *stog de paie*; (< sl. *stogŭ*, NODEX);

şafran, s.n. "Coloring substance obtained from the flowers of the saffron plant and used for various purposes (food, industrial and medicinal)" (< sl. *šafranŭ,* NODEX);

tălmaci, s.m. "translator; interpreter"/ SH, p. 60, 250; (< v.sl. *млъмачь*, NODEX, MDA);

tăvăli, a ~, vb. "Fig. pop. (people) to lose their authority; to compromise; to discredit" / p. 122; (cf. sl. *povaliti*, NODEX);

tâmpănă, pl. *tâmpene*, s.f., "(Teaching) small, darble drum"/ SH, p. 163, 274; (v.sl. *м҃панъ*, MDA, s.v. *tâmpină*);

teligă, s.f., "Light wagon" / SH, p. 205, 214; (< sl. *telìga*, NODEX);

udi, a ~, vb., "(Banat, Transilvania) Remains in a certain way; (Banat, Oltenia) To stay with someone" / SH, p. 260 (v.sl. *uiti*, MDA);

val, s.n., "Amount of fabric wound on a special wooden or cardboard cylinder; wailing, trump" / , p. 212 (sl. *valŭ*, DEX);

vârh, s.n. "Peak" / SH, apud Todoran; (< sl. *vrŭhŭ*, NODEX);

vrednic, adj. "hard-working" / SH, „Eu voiu întrebuinţa toate puterile, ca să-l fac om *vrednic* şi de omenie", p. 218-219; (< v.sl. *vrědĭn*ŭ (MDA) + suf. *-ic*, Skok, III, p. 625, s.v. *vrijedan*; cf. scr. *vrèdnīk*, Skok, III, p. 625, s.v. *vrijedan*);

[2] G. Mihăilă (1960). *Împrumuturi vechi sud-slave în limba română. Studiu lexico-semantic.* Bucureşti, Editura Academiei, p. 194.

zătoni, s.n., "Barrier, made to deviate or stop water from its course" / SH, p. 179 (< v.sl. **zatonĭ;* scr., rs., ucr. *zaton*; mg. *zátony*, MDA, DLR).

The specific rules that allow us to talk about territorial literary variants come, in particular, from two directions: regional speech and languages from whom the borrowing in an area was made. The origins of the words from the Banat subdialect taken, from Stoica de Haţeg texts refer to the following sources: Latin, substrate elements, old Slavic, Serbo-Croatian, Bulgarian, Turkish, Hungarian, German, Neo-Greek, Ukrainian, Russian, Polish, French, Italian as well as words formed on Romanian land (by derivation and composition). From the statistical point of view, the terms extracted and analyzed by us from the work of the chronicler Nicolae Stoica de Haţeg, Chronicle of Banat, of Bulgarian origin, respectively old Slavic, fall in 2%, respectively 1.5% and 8.5%, respectively.

BIBLIOGRAPHY

Bulgăr, Gheorghe (1962). *Despre limba documentelor administrative la începutul secolului trecut (1800-1820)*, în volumul *Contribuţii la istoria limbii române literare în secolul al XIX-lea*, vol. al III-lea. Bucureşti: Editura Academiei.

DEX (1996). *Dicţionarul explicativ al limbii române*, 2ed. Bucureşti: Univers Enciclopedic.

Frăţilă, Vasile (2005). *Graiul de pe Târnave*, Blaj, Editura Astra. Despărţământul „Timotei Cipariu".

MDA (2001-2003). Academia Română, Institutul de Lingvistică, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti": *Micul Dicţionar Academic*, vol. I, Literele A–C, 2001; vol. II, Literele D–H, 2002; vol. III, Literele I–Pr, 2003; vol. IV, Literele Pr–Z, 2003. Bucureşti: Univers Enciclopedic.

Mihăilă, G. (1960). Împrumuturi vechi sud-slave în limba română. Studiu lexico-semantic. Bucureşti: Editura Academiei.

NODEX (2002). *Noul dicţionar explicativ al limbii române* [CD]. Bucureşti: Litera.

SH (1981). Stoica de Haţeg, Nicolae. *Cronica Banatului.* Timişoara, Facla.

TDRG (1985-1989). Tiktin, H. Rumänisch-deutsches Wörterbuch [Band I: A-C; Band II: D-O; Band III: P-Z], 2. überarbeitete undergänzte Auflage von Paul Miron, Wiesbaden, Otto Harrassowitz, I: 1985; II: 1988; III: 1989.

Wikipedia. Banat Bulgarians. Avaible at:https://ro.wikipedia.org/wiki/Bulgari_b%C4%83n%C4%83%C8%9Beni [12.10.2017].

THE DOBRUDJAN GERMANS – AN ANTHROPONYMICAL APPROACH IN THE CONTEXT OF THE DOBRUDJAN ONOMASTICS

Anca Sîrbu
Senior Lecturer, PhD, Constanța Maritime University

Abstract:People's interest in names is very old, also on account of the special features and values of anthroponyms in relation to the rest of the lexicon of a language. The structure of the onomastic material in a region reveals the fact that, although the linguistic aspect is their main goal, researchers should also consider the historical, geographical, sociological and ethnographic elements as well.
German names in the Dobrudjan onomastics appeared in the context of the colonization of Dobrudja, which took place in the second half of the 19th century, following the emigration of the Germans to the East at the end of the 18th century after the Napoleonic wars. At a Dobrudjan level, onomastic studies are quite limited in number. This article gives a brief review of the available German and Romanian anthroponymy research, relevant in the context of analyzing the names of the Dobrudjan Germans.

Keywords: German anthroponymy, Romanian anthroponymy, Dobrudjan onomastics, Dobrudjan colonization

Articolul de faţă urmăreşte o prezentare a cercetărilor antroponimice a numelor de familie din Dobrogea, cu accent asupra elementelor germane din onomastica dobrogeană. Având la bază teza de doctorat a autoarei cu tema *Elemente germane în onomastica dobrogeană*, publicată ulterior în cartea omonimă, articolul oferă o privire de ansamblu asupra cercetărilor de onomastică de referinţă, un material documentar practic pentru cei preocupaţi de onomastică, în general, şi de antroponimia dobrogeană, în particular. „O privire de ansamblu asupra onomasticii relevă importanţa acestei discipline în formarea unei imagini mai precise asupra evoluţiei culturii materiale şi spirituale din viaţa unui popor, onomastica putând oferi date complemetare asupra diverselor aspecte din viaţa social-economică (agricultură, ocupaţii, meşteşuguri, comerţ etc.), cunoştinţe de natură etnografică, demografică, istorică, precum şi informaţii asupra facturii psihice a unui grup social şi chiar a unui popor". (Sîrbu – *Elemente,* p. 5)

Germanii dobrogeni s-au stabilit aici după trecerea lor prin Polonia spre sudul Rusiei, chemaţi pentru colonizare de cătreEcaterina a II-a.La data de 22 iulie 1763, aceasta a semnat un manifest, invitând germanii să emigreze şi să lucreze pământul în Rusia, asigurându-i că îşi pot menţine limba şi cultura. Germanilor li s-au promis drepturi speciale ca grup, drepturi ulterior revocate, atunci când nevoia de a încorpora tineri în armata Rusiei a crescut în a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Germanii, care nu simţeau nicio obligaţie fată de Imperiul Rus, au emigrat pentru a evita recrutarea. Prin urmare, ei şi-au ales o nouă destinaţie de exod, la început Principatele Române, apoi Dobrogea. Astfel, după doi ani de peregrinări, primii colonişti au venit în nordul Dobrogei prin Sulina - Tulcea, ajungând să se aşeze până în sudul Dobrogei. Colonizarea s-a desfăşurat începând cu 1840, iar prima aşezare de germani catolici din Dobrogea a fost satul Malcoci. În special familiile tinere au fost tentate să-şi schimbe locul de aşezare şi să îşi reconstruiască existenţa într-o altă ţară, cu teren agricol mai ieftin la acel moment şi cu

posibilităţi mai mari de dezvoltare economică, mai ales după 1877, când Dobrogea a trecut sub administraţie românească.

Imigrarea germanilor în Dobrogea s-a făcut în trei etape: în prima etapă, 1840-1856, au înfiinţat colonii în Malcoci, Tulcea, Măcin, Acpunar, Atmagea, Cataloi şi Ciucurova; în cea de-a doua etapă, între 1873 şi 1883, au întemeiat colonii în Cogealac, Tariverde, Fachria (Faclia), Caramurat (M. Kogălniceanu), Colelia, Anadolchioi - Constanţa, Ortachioi şi Cogealia; a treia perioadă, cea mai scurtă, de altfel, 1890-1891, a marcat colonizarea de către germani a localităţilor Sarighiol (Albeşti), Cobadin, Mangalia, Sofular (Credinţa), Alakap (Poarta Albă), Omurcea (Valea seacă), Palazul Mare, Techirghiol, Murfatlar (Basarabi) Osmangea şi Viile Noi.

Migraţia germanilor spre Dobrogea a fost de natură secundară. Astfel, „germanii dobrogeni au fost singurul grup etnic german de pe teritoriul României care nu s-au aşezat pe aceste pământuri venind direct din Germania" (Toma - *Contribuţia*, p. 49), ci din alt spaţiu colonizat de germani, respectiv din Basarabia şi Rusia de Sud. Timpul a demonstrat ulterior că prezenţa germanilor în Dobrogea s-a dovedit a fi benefică din perspectiva modernizării acesteia. „Străzi extrem de largi, de dimensiunea unor adevărate bulevarde, curţi încăpătoare pentru locuinţă şi acareturi, trotuare, flori în curte şi la ferestre - iată elemente de civilizaţie care i-au influenţat pe tătarii şi pe românii din comună. [...] Au adus maşini şi unelte agricole care au schimbat randamentul agriculturii, practicate până atunci într-un chip destul de înapoiat: semănători, batoze, cositoare... Au adus cai speciali de tracţiune dintr-o rasă robustă, neobişnuită până în acei ani. Însă mai presus de orice, [...] au adus cu ei crezul în valori fundamentale pentru colectivităţile umane: cinstea şi corectitudinea, respectul pentru cuvântul dat." (Mihalcea; Moise-*Un episod important*, p. 98)

Prezenţa germanilor în Dobrogea s-a sfârşit abrupt în 1940, prin Convenţia încheiată între România şi Reich-ul german, prin care locuitorii de etnie germană au fost repatriaţi în ţara de unde plecaseră înaintaşii lor. Germanii dobrogeni au meritul de a fi reuşit să transforme localităţile dobrogene în comunităţi înfloritoare. De asemenea, fiind preocupaţi de educaţia celor tineri, s-au îngrijit ca şcoala şi biserica să deţină un loc însemnat în viaţa comunităţii, susţinându-le financiar. Astfel, serviciul religios era uneori ţinut în case particulare, iar învăţătorii erau, parţial, membri ai clerului. Ei au reuşit să îşi păstreze identitatea naţională prin continuarea practicării obiceiurilor, a învăţământului şi lecturilor în limba maternă şi fiind membri de vază ai societăţii în care trăiau, căutând totodată să se integreze de la început în spaţiul românesc şi să participe la dezvoltarea Dobrogei.

Atingând onomastica germană din Dobrogea doar tangenţial, dar de o valoare fără echivoc pentru istoria germanilor dobrogeni, cartea lui Horia Stinghe,*Despre germanii din Dobrogea*, Constanţa, 2003, constituie un element de bază extrem de important pentru cercetările ce vizează minoritatea germană dobrogeană. Fundamentată pe o lucrare mai minuţioasă, *Die Deutschen in der Dobrudscha, zugleich ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Wanderungen in Osteuropa*, publicată de Paul Traeger la Stuttgart în 1922, cartea prezintă întreaga perioadă de aproximativ 100 de ani de şedere a germanilor în Dobrogea. Sunt relatate şi exemplificate aspecte variate ale imigrării germanilor în Dobrogea şi ale vieţii acestora aici: tradiţiile aduse cu ei şi păstrate în noile condiţii de viaţă odată cu religia, învăţământul, precum şi dezvoltarea economică şi socială a localităţilor prin contribuţia nemijlocită a germanilor în perioada 1901-1940.

După cum aminteam, mult mai minuţioasă este lucrarea lui Paul Traeger, *Die Deutschen in der Dobrudscha, zugleich ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Wanderungen in Osteuropa,* „Germanii din Dobrogea, totodată o contribuţie la istoria migraţiei germane către

Europa de Est". Reeditată în 1982 de către Herbert Hahn, cartea, pe parcursul a 15 capitole laborioase, vorbeşte despre Dobrogea şi locuitorii ei, contextul imigrării germanilor în Dobrogea în trei perioade distincte şi întemeierea de colonii, îndeletnicirile lor tradiţionale, administraţia, religia, sistemul de învăţământ al germanilor, precum şi obiceiurile, viaţa spirituală, cântecele populare şi păstrarea limbii şi a identităţii naţionale.

Astfel, structura materialului antroponimic dintr-o zonă geografică evidenţiază faptul că, deşi accentul cade în principal pe componenta lingvistică, cercetătorii trebuie să aibă mereu în vedere şi elementele istorice, geografice, sociologice şi etnografice, care îi ajută, după cum arată şi Liliana Lazia,„să distingă trăsăturile caracteristice obiectelor denominate, precum şi tradiţiile legate de denumirea lor. Structura antroponimiei dobrogene se impune a fi realizată în cadrul şi între reperele antroponimiei româneşti, ca o necesitate obiectivă şi ca o contribuţie ce poate intra în evaluarea generală a rezultatelor cercetării onomastice din regiunile istorice ale României." (Lazia - *Antroponimie*, p. 79)

Fără a ne raporta strict la izvoarele istorice, reprezentate cu precădere în cazul cercetării antroponimice prin documente scrise, putem fi uşori induşi în eroare, considerând etimologia unui nume ca fiind plauzibilă şi constatând ulterior că ne-am înşelat. La fel, cercetările pot denota faptul că o etimologie pe care am exclus-o iniţial se dovedeşte a fi cea corectă. De aceea trebuie să căutăm cu precădere forma iniţială a numelor sau, în lipsa acesteia, cel puţin una intermediară ce ar prezenta indicii clare referitoare la forma originală a acestora. Numele de familie cu elemente germane din onomastica dobrogeană s-au format fie prin derivare, din prenume masculine cu prefixe sau sufixe româneşti sau slavone, respectiv din cuvinte comune, derivate, de asemenea, cu ajutorul prefixelor sau sufixelor, fie prin compunere. „Componentele germană şi slavonă constituie o dovadă incontestabilă a substratului şi influenţelor acestor limbi asupra antroponimelor şi devenirii lor de-a lungul timpului." (Sîrbu – *Elemente*, pp. 104-105):

ARTAMANOV< numele de familie german *Hartmann* şi sufixul slav *-ov*

BACHMAN cf. numele de familie german *Bachmann* (<*Bach* „pârâu, gârlă" şi *Mann* „om, bărbat")

CÎRLOVA < prenumele masculin *Carol* (< prenumele masculin german *Karl*) şi sufixul slav *-ova*

CRAFTOV < numele de familie german *Craft* (< numele de familie german *Kraft*) şi sufixul slav *-ov*

FELDMAN<numele de familie german *Feldmann* (<*Feld* „câmp" şi *Mann* „om, bărbat") sau germanul *Feldmann* (rar) „ţăran, plugar"

GELBERG <numele de familie german *Gelberg* (<*gelb* „galben" şi *Berg* „munte")

IAGĂRU < numele de familie *Iagăr*< numele de familie german *Jäger* şi sufixul *-u* (<*-ul*)

PETERMANN < numele de familie german *Petermann* (< prenumele masculin *Peter* şi *Mann* „om, bărbat")

ROSENBLAT < numele de familie german *Rosenblatt* (<*Rose* „trandafir" şi *Blatt* „frunză")

Interesul pentru numele de persoană este foarte vechi, justificat fiind şi de trăsăturile şi valorile aparte ale antroponimelor în raport cu restul lexicului unei limbi. Onomastica, împreună cu subdomeniile sale, antroponimia şi toponimia, s-a constituit ca ramură a lingvisticii abia în secolul al XIX-lea şi a luat amploare în secolul trecut, când personalităţi de seamă din domeniul lingvisticii s-au aplecat şi asupra studiului acestui segment al limbii. De atunci şi până în prezent, s-au scris numeroase lucrări în domeniul onomasticii.

Cea mai valoroasă resursă pentru realizarea cercetărilor privind elementele germane din onomastica dobrogeană este cartea *Onomasticon dobrogean. Nume de familie* de Mile Tomici şi

Persida Andronache, publicată la Editura Stephanus, Bucureşti, în 2005. *Onomasticonul* este, după cum arată autorii, „prima lucrare de acest fel elaborată în România" (Tomici; Andronache - *Onomasticon*, p. 8), fiind, din acest punct de vedere un adevărat act de pionierat. Cuprinzând peste 49.417 cuvinte (forme de bază şi variante fonetice, morfologice, lexicale şi regionale ale numelor de familie din judeţele Constanţa şi Tulcea), lucrarea prezintă nu numai soluţii etimologice ale numelor de familie înregistrate în Dobrogea în perioada 1991-2002, ci şi o statistică a frecvenţei folosirii acestora, atât pe plan regional, cât şi, pentru cele mai frecvente 50 de nume de familie, pe plan naţional. Tratând din punct de vedere etimologic un material antroponimic de mare amploare, autorii, spre deosebire de alţi cercetători, nu proclamă soluţia lor ca fiind unic valabilă, ci arată de la început că „raţionamentele [de la care au pornit] la explicarea unui nume nu pot, şi nici nu trebuie să fie, considerate soluţii unice sau definitive [...], ci doar propuneri de soluţii etimologice." (Tomici; Andronache - *Onomasticon*, p. 8)

Una dintre cele mai însemnate lucrări pentru cercetarea antroponimiei este *Nume de persoane* de acad. Al. Graur, publicată în 1965 la Editura Ştiinţifică, Bucureşti. Pe lângă prezentarea generală a antroponimiei, ca ştiinţă, sunt descrise şi analizate atât sistemul onomastic autohton, cât şi cele diferite de al nostru, fiecare cu particularităţile sale. În plus, acad. Al. Graur trece în revistă istoria numelor în limbile indo-europene vechi, trecând prin epoca feudală şi ajungând până în prezent, tratând numele de persoană sub diverse aspecte lingvistice. Mai mult, există şi un capitol dedicat ortografiei şi ortoepiei numelor proprii.

În ceea ce priveşte onomastica germană, una dintre primele lucrări ce trebuie menţionate este cea a lui Felix Solmsen, *Indogermanische Eigennamen als Spiegel der Kulturgeschichte* „Numele proprii indo-germane ca oglindire a culturii şi civilizaţiei", apărută la începutul secolului al XX-lea, în 1922, la Heidelberg. Este o lucrare valoroasă, similară *Numelor de persoană* de acad. Al. Graur, în sensul că autorul realizează o analiză vastă a numelor de persoane, ocupându-se atât de prenume şi nume de familie, cât şi de supranume, şi explicând nu numai etimologia acestora, ci şi devenirea antroponimelor în context istoric. Ca şi Al. Graur ulterior, Felix Solmsen se ocupă nu numai de numele germane, ci şi de împrumuturile din onomastica germană. În plus, lucrarea oferă indicaţii bibliografice preţioase în studiul onomasticii germane. În acest sens, amintim câteva lucrări de onomastică germană, ce reflectă preocupările cercetătorilor germani în această direcţie încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea:

Andresen, K. G. - *Die altdeutschen Personennamen in ihrer Entwicklung und Erscheinung als heutige Geschlechtsnamen*, 2. Aufl., Mainz, 1876.

Bähnisch, A. - *Die deutschen Personennamen*, 3. Aufl., Leipzig, 1920.

Förstmann- *Altdeutsches Namenbuch, 1. Band: Personennamen*, 2. Aufl., Bonn, 1900.

Heintze, Alb. - *Die deutschen Familiennamen, geschichtlich, geographisch, sprachlich*, Halle, 1882, 4. Aufl. von Cascorbi, 1914.

Kleinpaul, Rudolf- *Die deutschen Personennamen. Ihre Entstehung und Bedeutung*, Berlin und Leipzig, 1909.

Schröder, Edward - *Deutsche Namenkunde*, Göttingem, 1938.

Stark, Fr. - *Kosenamen der Germanen*, Wien, 1868.

De egală importanţă pentru onomastica germană este şi lucrarea lui Wolfgang Fleischer, renumit cercetător, *Die deutschen Personennamen*, publicată la Berlin, Akademie-Verlag, în 1964. Autorul tratează deopotrivă prenumele şi numele de familie germane, indicând originea acestora şi relaţiile ce se stabilesc între diversele categorii de nume şi câmpuri onomastice, fără a scăpa, însă, din vedere, concurenţele lingvistice sau răspândirea geografică a antroponimelor, fie

ele provenite din apelative, fie din nume de persoane străine. De asemenea, păstrând legătura cu istoria societăţii, autorul arată, bazându-se pe statistici, evoluţia numelor de familie provenite din nume de meserii, începând cu secolul al XII-lea şi până în secolul al XVI-lea, odată cu dezvoltarea burgheziei. Indicele de nume cuprinzător şi o bibliografie pe măsură măresc valoarea practică a lucrării.

Deşi de mai mică amploare decât lucrările prezentate mai sus, însă de real folos pentru cercetările autoarei, s-au dovedit a fi numeroase studii sau articole atât de onomastică, cât şi de lexicologie şi dialectologie, publicate în diverse reviste de specialitate. Nefiind materiale de anvergură, ne vom rezuma doar la trecerea în revistă a câtorva dintre titlurile respectivelor studii şi articole:

Jumugă, Margareta-Sigrid - *Rumänische Einflüsse in der deutschen Siedlungsmundarten und in der deutschen Umgangssprache der Bukowina*, în: Corbea - *Interferenţe*.

Mărgărit, I. - *Raporturi între limba română şi limbile învecinate, la nivel dialectal*, în: Rusu- *Tratat*

Roceric, Alexandra - *Elemente germane în limba romînă (pe baza ALR)*, în: Fonetică şi Dialectologie, III, 1961.

Tempeanu, Virgil - *Introducere în dialectologia germană. Cu probe din cele trei grupe dialectale*, Editura Tiparul Românesc, Bucureşti, 1943.

În concluzie, se observă că numele de persoană alcătuiesc un inventar mai deschis împrumuturilor şi inovaţiilor, deci mai mobil, decât limba, a cărei structură rămâne stabilă. Intenţia autoarei este de a găsi răspunsuri documentate şi ştiinţifice la întrebările despre originea şi devenirea antroponimelor dobrogene sub influenţa germană. Tema de faţă ţine de realitatea noastră imediată, de aspiraţia firească a fiecărui om de a-şi cunoaşte mai îndeaproape rădăcinile, fie ele doar lingvistice. Fiecare nume este, de fapt, o micromonografie lingvistică, o oglindă a punctului de pornire şi a relaţiilor antroponimului cu dinamica civilizaţiei şi cu formele de evoluţie modernă a vieţii culturale şi sociale.

BIBLIOGRAPHY

Corbea, A.; Nicolae, O. (editori) - *Interferenţe culturale româno-germane*, Iaşi, 1988.

Ciorbea, Valentin (coordonator) - *Germanii dobrogeni: istorie şi civilizaţie*, Constanţa, Editura Muntenia, 2006.

Constantinescu, N. A. - *Dicţionar onomastic român*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 1963.

Fleischer, Wolfgang - *Die deutschen Personennamen*, Berlin, Akademie-Verlag, 1964.

Graur, Al. - *Nume de persoane*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1965.

Hahn, Herbert (editor): Träger, Paul - *Die Deutschen in der Dobrudscha (Germanii din Dobrogea)*, Bader Druck GmbH, Göppingen, 1982.

Ionescu, Christian - *Mică enciclopedie onomastică*, Bucureşti, Editura Enciclopedică Română, 1975.

Lazia, Liliana - *Antroponimie dobrogeană: consideraţii diacronice*, Constanţa, Editura Muntenia, 2003.

Lazia, Liliana - *Nume de persoane din Dobrogea, dicţionar invers*, Constanţa, Ex Ponto, 2004.

Mihalcea, Al.; Moise, Marian- *Un episod important din istoria Dobrogei: venirea coloniştilor germani*în: Ciorbea- *Germanii dobrogeni*.

Mîndrescu, Simeon, C. - *Influenţa culturei gemane asupra noastră. Influenţa germană asupra limbei române*, Iaşi, tip. Dacia, 1904.

Rusu, Valeriu(coordonator)-*Tratat de dialectologie românească*, Craiova, Editura „Scrisul românesc", 1984.

Sîrbu, Anca - *Elemente germane în onomastica dobrogeană,* Constanţa, Editura Nautica, 2017.

Solmsen, Felix- *Indogermanische Eigennamen als Spiegel der Kulturgeschichte*, Heidelberg, 1922.

Stinghe, Horia - *Despre germanii din Dobrogea*, Constanţa, 2003.

Toma, C. - *Contribuţia etnicilor germani la dezvoltarea Dobrogei*, în: Ciorbea- *Germanii dobrogeni*.

Tomescu, Domniţa - *Gramatica numelor proprii în limba română*, Bucureşti, Editura All, 1998.

Tomici, Mile; Andronache, Persida- *Onomasticon dobrogean. Nume de familie*, Bucureşti, Editura Stephanus, 2005.

Traeger, Paul - *Die Deutschen aus der Dobrudscha, zugleich ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Wanderungen in Osteuropa*, Stuttgart, 1922.

COGNITIVE METAPHOR AND MANIPULATION IN THE ENGLISH-LANGUAGE ECONOMIC ARTICLES ONLINE

Raluca Gabriela Burcea
Lecturer, PhD, "Spiru Haret" University of Bucharest

Abstract:The last decades have witnessed the wide proliferation of cognitive metaphors to account for various economic issues such as free trade, economic policies, changes in fiscal regulations, the state and prospects of the markets, imports and exports, etc.
Not only is metaphor used to enable and facilitate the understanding of the continuously changing economic landscape, but it also plays a significant role in shaping the public's perceptions and attitudes regarding the economy-related issues under scrutiny.
In this context, our paper aims at exploring the manipulative use of cognitive metaphors in the Economic News section of several English-language newspapers such as The Economist, City A.M., The Wall Street Journal, The Telegraph or The Guardian (the online versions). More precisely, our focus is on the metaphorical patterns associated with the bitcoin currency.

Keywords: cognitive metaphor, manipulation, English-language economic articles online, bitcoin

Introduction

Based on the theoretical framework of Cognitive Linguistics (Lakoff and Johnson, Kövecses, Fauconnier), our paper aims at exploring the manipulative nature of cognitive metaphors that pervade the English-language articles discussing economic issues.

Since the emergence of the cognitivist approach, metaphors have been regarded no longer as merely ornamental figures of speech but as valuable conceptual tools facilitating the partial understanding and experience of one thing or experience in terms of another.

More specifically, metaphors rely on conceptual mappings or sets of conventional associations between the less familiar and the more familiar, between the incorporeal and the corporeal, between the unknown and the known. Subsequently, they allow the conceptualization, categorization and denomination of entities and experiences pertaining to essentially abstract domains of experience by means of concrete entities and experiences, grounded in our ongoing interactions with various physical and socio-cultural environments.

Metaphor and Image schemata

In line with this "experiential" worldview, cognitivists maintain that:

> In order for us to have meaningful, connected experiences that we can comprehend and reason about, there must be pattern and order to our actions, perceptions, and conceptions. A schema is a recurrent pattern, shape, and regularity in, or of, these ongoing ordering activities. These patterns emerge as meaningful structures for us chiefly at the level of our bodily movement through space, our manipulation of objects, and our perceptual interactions. […] A schema consists of a small number of parts and relations, by virtue of which it can structure indefinitely many perceptions, images, and events. Image schemata

> operate at a level of mental organization that falls between abstract propositional structures, on the one side, and particular concrete images on the other. (Johnson, M., 1987: 29)

People use experientially grounded *image schemata* such as the "path schema" or "the container schema" to generate numerous cognitive metaphors. For instance, the "path schema" underlies cognitive metaphors such as A PURPOSEFUL LIFE IS A JOURNEY (He got *a head start* in life. He's *without direction* in his life. I'm *at a crossroads* in my life. He's never let anyone *get in his way*. He's *gone through* a lot in life.[1]), LOVE IS A JOURNEY (We're *at a crossroads*. The relationship *isn't going anywhere*. Our relationship is *off the track*. The marriage is *on the rocks*[2]), LINEAR SCALES ARE PATHS (John is *far* more intelligent than Bill. John's intelligence goes *way beyond* Bill's. John is *way ahead* of Bill in intelligence.[3], MEANS ARE PATHS TO DESTINATIONS (Do it *this way*. However you want *to go* about it is fine with me.[4])

The "container schema" serves as a basis for cognitive metaphors such as ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER (You make my blood *boil*, *Simmer* down![5]), LINGUISTIC EXPRESSIONS ARE CONTAINERS (It's difficult to *put* my ideas *into* words. The meaning is right there *in* the words. The introduction *has* a great deal of thought *content.* Your words seem *hollow*.[6]) or VISUAL FIELDS ARE CONTAINERS (The ship is *coming into* view. I *have* him *in* sight. He'*sout of* sight[7]).

The examples provided above illustrate another widespread assumption of Cognitive Linguistics, namely that according to which linguistic patterns are motivated by the cognitive metaphors that underlie them. Thus, at the level of language, one and the same cognitive metaphor is likely to trigger a wide range of metaphorical expressions.

Types of cognitive metaphors

Lakoff and Johnson (1980) distinguish three types of cognitive metaphors: structural, orientational, and ontological.

Orientational metaphors function by organizing a whole system of concepts in terms of physical orientation, usual through polar oppositions: up-down, in-out, front-back, on-off, deep-shallow, central-peripheral. For example, *up-down* spatialization metaphors encoded into motion verbs of the type *go up/down* are used for the metaphorical representation of emotional states such as happiness or sadness: HAPPY IS UP (I'm feeling *up*, That *boosted* my spirits, You are *in high spirits,* My spirits *rose*[8]) and SAD IS DOWN (I'm feeling *down*. I'm *depressed*. He's really *low* these days. My spirits *sank*.[9])

Similarly, health, consciousness, good, virtue, more, having control, and rational are all up, while sickness, unconsciousness, bad, depravity, less, being controlled, and emotional thinking are all generally down.

Ontological metaphors provide incorporeal things or experiences with a sense of boundary and substance, allowing us to envisage them as discrete entities or bounded spaces

[1] Source: Lakoff, G. 1992, p. 220
[2] Source: Lakoff, G. 1992, p. 205
[3]Source: Lakoff, G. 1992, p. 210
[4]Source: Lakoff, G. 1992, p. 216
[5] Source: Kövecses, Z. 2002, p. 166
[6] Source: Lakoff, G. and Johnson, M. 1980, p. 10
[7] Source: Lakoff, G. and Johnson, M. 1980, p. 30
[8] Source: Lakoff, G. and Johnson, M. 1980, p. 15
[9] Source: Lakoff, G. and Johnson, M. 1980, p. 15

(containers). Thus, for instance, the mind can be conceptualized as a brittle object: Her ego is very *fragile*, His mind *snapped*, He *broke* under cross examination, I'*m going to pieces*[10]. Ontological metaphors allow us to refer to abstract things or experiences, to categorize them, group them and quantify them. We also commonly conceptualize events, emotions, actions, activities and ideas as containers (get *into* or *out of* trouble, be *in* a race, get satisfaction *out of* doing something, etc.).

Structural metaphors enable us to do "much more than just orient concepts, refer to them, quantify them, etc., as we do with simple orientational and ontological metaphors; they allow us, in addition, to use one highly structured and clearly delineated concept to structure another." (Lakoff and Johnson, 1980: 62)

Typical examples of structural metaphors include LOVE IS A JOURNEY, RATIONAL ARGUMENT IS WAR, THE MIND IS A MACHINE, IDEAS ARE FOOD, AN ARGUMENT IS A BUILDING. By means of structural metaphors we can elaborate orientational and ontological metaphors in much more specific terms. For instance, reasoning about arguments in terms of a physical combat accounts for the following entailments: there is a position or territory to be established and defended, one can win or lose, there are opponents whose position one can attack and try to destroy, one can fortify or abandon weak positions, or can counterattack by using verbal weapons and war tactics (presented as "reasons") such as intimidation, threat, invoking authority, insult, challenging authority, evading issues, bargaining, retreat, surrender, etc.

Also, as pointed by Lakoff and Johnson, structural metaphors enable us to establish partial correspondences between different conceptual domains of experience and hence, to highlight some aspects and hide other aspects of specific concepts. Thus, in the case of the RATIONAL ARGUMENT IS WAR metaphor the focus is on the potentially aggressive and destructive nature of verbal disputes, whereas the cooperative aspects of conversation, such as taking turns in speech, working together towards a common resolution or towards a better understanding or clarification of controversial issues (particularly in the academic or legal discourses) are downplayed.

Cognitive metaphor and manipulation

For the purpose of our paper, it is important to bear in mind the partial mapping between the source and the target domain, as well as the experiential grounding of cognitive metaphors. Undoubtedly, our experiences differ not only from culture to culture, but also from individual to individual. In our opinion, it is precisely this distinguishing factor that triggers substantial differences in the metaphorical representation and, subsequently, in the interpretation of the same concept or experience by various individuals. The differences of perspective endow metaphor with a genuine power to shape our perceptions, attitudes and beliefs, and even to create new realities:

> "A metaphor may thus be a guide for future action. […]. In this sense metaphors can be self-fulfilling prophecies. […] New metaphors, like conventional metaphors, can have the power to define reality. They do this through a coherent network of entailments that highlight some features of reality and hide others. The acceptance of the metaphor, which forces us to focus *only* on those aspects of our experience that it highlights, leads us to view the entailments of the metaphor as being *true*." (Lakoff and Johnson, 1980: 156-157)

[10] Source: Lakoff, G. and Johnson, M. 1980, p. 28

The use of specific cognitive metaphors has an implicit manipulative potential, in that it influences the way people interact with the world. More specifically, people draw inferences, shape perceptions, set goals, make commitments, execute plans, etc., depending on the way in which they structure their experience by means of metaphors. Ordinary people, as well as scientists, politicians, specialists in various fields of activity, the mass-media, etc. use metaphors, consciously or unconsciously, to manipulative purposes.

Political speeches, in particular, abound in the subversive use of metaphors. To give an example, we shall make a brief account of President Carter's stance toward the 1979 energy crisis. In his Address to the Nation delivered on 15 July 1979, the president referred to the crisis as "the moral equivalent of war.": "The real issue is freedom. We must deal with the energy problem on a war footing.[11]" His speech was sprinkled with *war* metaphors, such as "energy war", "fight", "targets", "win", "attack", etc., which generated a network of entailments and provided grounds for specific inferences: the existence of an external, hostile enemy, the necessity to set targets, to establish a chain of command, to plot new strategies, to marshal forces in order to overcome and defeat this threat to national security. The *war* metaphor translated into future course of action, constituting a license for policy change and political and economic undertaking.

Similarly, the economic discourse, and particularly economic reports, make consistent use of a complex web of cognitive metaphors, among which the *war* metaphor is worthy of special attention. In the context of increasingly fierce competition between economic agents, the war metaphor serves primarily to raise awareness on the potentially destructive effects of aggressive or inadequate economic policies. Although the structural metaphor of economy-as-war seems to prevail, the economic discourse also features other instances of structural metaphors, among which the metaphor that assimilates the functioning of the economy to the functioning of a machine, or the one that relies on the analogy between the structure of the economic system and the structure of a building. What is worthy of note is that the choice of a specific metaphor highlights different aspects of economic realities and events; hence is likely to manipulate in a particular manner the public's perceptions and reactions to economic events, trends and developments.

Most often than not, structural metaphors co-occur with ontological metaphors that allow people to envisage the economy in terms of a human being, or even a plant. Moreover, it is widely acknowledged that economic variables and indicators such as prices, interest rates, revenues, inflation, currency trading or exchange rates are commonly conceptualized in terms of either concrete objects or personified as humans. The ontological metaphor usually combines with the orientational metaphor in order to describe the fluctuations in the levels of the above mentioned variables[12].

Thus, for instance, prices are typically viewed as discrete entities (or objects) moving on a vertical or horizontal axis. This activates the "path schema", involving physical or metaphorical movement from one point to another, with a starting point, a goal/destination, an object that is moved from one location to another, a vehicle by means of which movement takes place and a series of intermediate points or obstacles.

[11] Source: http://www.americanrhetoric.com/speeches/jimmycartercrisisofconfidence.htm

[12] Lakoff and Johnson (1980) explain how seemingly disjointed metaphors for the same concept can coherently overlap. The complexity of experience and the partial structuring of metaphors account for the use of multiple metaphors in order to structure a single concept.

Orientational metaphors such as *rise, fall, go up/down* applied to financial variables have become conventionalized to such a degree that they their metaphorical nature is no longer perceived. Moreover, since the economic reports on financial news are based on presenting figures and percentages drawn from statistics, they are generally viewed as being inherently objective and as serving informative purposes.

However, in our opinion, despite their highly conventional and unbiased nature, financial orientational metaphors do not only provide the public with information and with convenient cognitive tools to approach highly specialized economic concepts, but also carry a (more or less) latent manipulative potential. In order to identify the specific elements that activate this potential, as well as the extent to which orientational metaphors can be used to shape people's perceptions and courses of actions, we focused on a corpus of articles and economic reports published in the online editions of six English-language newspapers: *The Economist, The City AM, The Wall Street Journal, The Telegraph, The Guardian* and *The Capital Gold Group*.

In order to refine our analysis, we limited the scope of our research to recent articles dealing with *bitcoin-related issues*. Our choice was motivated by the fact that, ever since its creation in 2009, bitcoin has given rise to lively debates among economic analysts and ordinary people alike.

What is bitcoin? Created in 2009, it is a digital currency that is completely decentralized. According to https://www.theguardian.com/business/2017, bitcoin is a digital currency that emerged after the financial crisis and is completely decentralized. It facilitates payments by using peer-to-peer technology and can be used on the internet or in brick and mortar stores. It is considered a type of crypto-currency because it uses cryptography for security, making it extremely difficult to counterfeit. Allowing people to bypass banks and traditional payment methods for goods and services, bitcoin has evidently caught the imagination of some investors, because its price has surged by more than 900% in 2017. *Should investors buy? Can we value bitcoin? How high could the price go in the long run?Will bitcoin become a legitimate form of currency and financial vehicle for investments? Does it have the potential to rival the U.S. dollar and even gold?* are but few of the questions that remain to be resolved. Our assumption is that the use of carefully selected metaphors to refer to this controversial cryptocurrency can provide a basis for shaping the public's opinions and course of action in bitcoin-related issues.

The manipulative nature of Bitcoin metaphors

The economic articles reporting about bitcoin display numerous instances of metaphors, particularly spatialization metaphors:

> (1) But it is worth remembering that the cost of using bitcoin *is going up*. Each transaction has to be verified by "miners" who need a lot of computing power to do so, and a lot of energy: 275kWh for every transaction, according to Digiconomist, a website. […] The miners are rewarded for their efforts by being paid in bitcoin; they are delighted by *the rise* in the currency's price.
> (Source: https://www.economist.com/news/finance-and-economics/21731827-getting-out-such-illiquid-asset-can-be-harder-getting-bitcoins)

> (2) The price of bitcoin has *smashed* through $5,000 to *an all-time high.*
> The cryptocurrency *rose* by more than 8% to $5,243 having started the year at $966. Bitcoin has *soared* by more than 750% in the past year and is worth four times as much as an ounce of gold.

But the price has been volatile. The digital currency *plunged below* $3,000 in mid-September […].
(Source: https://www.theguardian.com/technology/2017/oct/12/bitcoin-price-5000-cryptocurrency-gold-bubble)

(3) Bitcoin finally *rose* back above $11,000 for the first time since Wednesday, the day the cryptocurrency first broke the mark.
Following bitcoin's stunning mid-week streak, in which it *broke through* both $10,000 and $11,000 in quick succession, the volatile asset just as quickly *plummeted back down* to around $9,500. […] Bitcoin *reached as high as* $11,156 this morning, but at the time of writing, it had *slipped* back *down*. The cryptocurrency was *down* 0.72 per cent at $10,781.26, according to Coindesk's index.
The recent *rocketing*of bitcoin's price had led some analysts to call it a speculative bubble.
(Source: http://www.cityam.com/276786/bitcoin-back-above-11000-after-us-regulators-approved)

(4) As Bitcoin *climbed* above $1000 per unit on Dec. 4th, former Federal Reserve Chairman Alan Greenspan said, *It's a bubble.* […].
Mr. Greenspan's quite familiar with bubbles as he resided over the dot.com bubble implosion of the early 2000's. Sure enough, a few short weeks after his bitcoin bubble premonition, the virtual currency lost over half its value, *plunging to a low* of $455. The *downfall* began as reports on Monday surfaced stating officials at the People's Bank of China met with over 10 major third-party payment processors and ordered them to stop working with bitcoin exchanges.
(Source: https://www.capitalgoldgroup.com/blog/the-bitcoins-lack-of-intrinsic-value-will-lead-to-its-downfall/)

(5) MOST money these days is electronic—a series of ones and zeros on a computer. So it is rather neat that bitcoin, a privately created electronic currency, *has lurched* from $1,000 to above $10,000 this year (see chart), *an epic journey* to add an extra zero. […] Bitcoin can be used to buy a few things. But a currency has three main functions: store of value; means of exchange; and unit of account. Bitcoin's volatility, seen when it *fell* 20% within minutes on November 29th before *rebounding*, makes it both a nerve-racking store of value and a poor means of exchange. Imagine buying an iPhone X with bitcoin in January. You would by now be cursing as the same coin could buy ten phones—Christmas gifts for the whole family. […]
(Source:https://www.economist.com/news/finance-and-economics/21731827-getting-out-such-illiquid-asset-can-be-harder-getting-bitcoins)

(6) Oliver White at Fathom Financial Consulting wrote that bitcoin "certainly fits the criterion" for a bubble asset. Using data stretching back to 2013, Fathom's economists […] found the current value of bitcoin running at six times its average price since 2013. The cryptocurrency *has yo-yoed* with extreme volatility over the period – over the past week, the price *has leapt to as high as* $11,379 and *plunged* to $9,146 before *rebounding* to $10,700.
(Source:https://www.theguardian.com/business/2017/dec/02/bitcoin-is-it-a-bubble-waiting-to-burst-or-a-good-investment)

(7) *The gravity-defying rise* of bitcoin has been drawing in new money from people who appear to know nothing about the cryptocurrency other than the fact that its price *has gone up* a lot in a hurry.
(Source:https://blogs.wsj.com/moneybeat/2017/12/01/bitcoin-ignorance-and-you/)

> (8) But as bitcoin *hits the stratosphere*, there are fears an economic bubble is forming as it becomes treated less like a currency and more like a store of value, open for speculators making ever increasing bets on how far it can rise. […]
> Economists have compared bitcoin's*meteoric rise* with past bubbles, such as the tulip mania of the 17th century and the dotcom bubble that began in the late 90s with the Nasdaq index in New York and burst in 2000.
> (Source:https://www.theguardian.com/business/2017/dec/02/bitcoin-is-it-a-bubble-waiting-to-burst-or-a-good-investment)

The excerpts above present a sense of consensus, in that they show evidence that spatialization metaphors are the favourite means to convey the ever-fluctuating nature of bitcoin's price. Our corpus features a wide range of verbal metaphors implying various types of trajectories and/or movements: linear movements along a typically vertical axis: upward movement - *go up* (ex. (1) (7)), *rise* (ex. (1), (3), (7),) *soar* (ex. (2)), *climb* (ex. (4)), *reach as high as* (ex (3)) or downward movement - *fall* (ex. (5)), *slip down* (ex. (3), *downfall* (ex. (4)) and sudden, uncontrolled, irregular movements – upward: *lurch, rebound* (ex. (4), (6)), *smash to an all-time high* (ex. (2)), *break through* (ex. (3)), *rocket* (ex. (3)), *leap high* (ex. (6)) or downward: *plunge below* (ex. (2), (4), (6)), *plummet down* (ex. (3)).

To the difference of the linear, smooth movement verbs, the metaphorical patterns centered on verbs that express irregular, sudden movement are an obvious indicator of bitcoin's instability and volatility. In our opinion, such metaphors may well have a signal function in that they indirectly question the reliability of the cryptocurrency and further on, contribute to forging the image of a speculative bubble.

In example (5), the metaphor of the "epic journey", placed in the very opening sentence of the article accounts for the idea of a large-scale financial phenomenon. Its association with the verb "lurch", however, functions as a downplayer, reorienting the receivers' attention on bitcoin's lack of stability. Furthermore, the distrust toward the alluring aura of bitcoin as a trading vehicle is enhanced by the clever description of the cryptocurrency in terms of a *nerve-racking* store of value and of a *poor* means of exchange. The use of the metaphorical constructions "*nerve-racking"* and "*poor"* represents an effective manipulation strategy, carrying additional information about bitcoin's lack of intrinsic value and inherent instability. The negative entailments of the two metaphors are likely to prompt the public into being extremely cautious about investing in bitcoin currency.

Moreover, in example (6), the highly original verbal metaphor "*yo-yo*" is evocative of the repeated fall and rise fluctuations in bitcoin's price and value, which implicitly suggest the extreme unpredictability and volatility of the crypto-currency. Thus, in our opinion, the metaphor represents an indicator that investing in bitcoin in hopes it will appreciate in value is not advisable.

In examples (7) and (8), the references to "*gravity-defying rise*" and to "*hitting the stratosphere*" are suggestive of the spectacular increase in bitcoin's price and may potentially mislead people into thinking that investing in bitcoin with the expectation of high return is worth it. Nevertheless, the text contains an important linguistic clue for deciphering the true nature of bitcoin's ascension – the metaphorical construction "*meteoric rise*" (ex. (8)). The associative field of the metaphor includes concepts such as "spectacular", "sudden", "incandescent", but also the ideas of "transitory", "fugacious". Thus, at a closer look, the metaphor contributes to raising people's awareness concerning the ephemerality of the digital currency.

Concluding remarks

The analysis of the corpus has led us to the conclusion that spatialization metaphors used in reference to bitcoin currency allow people to have a glimpse into the upcoming economic developments. Not only do metaphors encapsulate important information, signaling the fluctuations in bitcoin's price and value, but they also foreshadow the inevitable collapse for a currency that has no intrinsic value. In light of the above, we can confidently state that cognitive metaphors can be successfully used for manipulative purposes in the economic discourse, being able to shape people's perceptions and attitudes, to justify their behavior, and to orient them towards responsible courses of action.

BIBLIOGRAPHY

Burcea, Raluca Gabriela. 2015. *La métaphore dans le discours du marketing*. Craiova : Edit. Universitaria.
Cruse, Alan. 2004. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
Fauconnier, Gilles. 1997. *Mappings in thought and language*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
Gibbs, Ray. 1994. *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.
Goatly, Andrew. 2007. *Washing the Brain. Metaphor and Hidden Ideology*. Amsterdam: John Benjamins.
Johnson, Mark. 1990. *The Body in the Mind*: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: University of Chicago Press.
Kitchen, Philip J. 2008. *Marketing Metaphors and Metamorphosis.* P. J. Kitchen (ed.), Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Kövecses, Zoltán. 2000. *Metaphor and Emotion.* Cambridge and New York: Cambridge University Press.
Kövecses, Zoltán. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction,* 2nd Edition. New York: Oxford University Press
Lakoff, George. 1992. "The Contemporary Theory of Metaphor" In Andrew Ortony, ed., *Metaphor and Thought*, 2nd ed. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
Lakoff, George and Mark Johnson. 2003. *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press.
Lakoff, George and Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books
Turner, Mark and Gilles Fauconnier. 1995. "Conceptual integration and formal expression". *Metaphor and Symbolic Activity* 10:183-203.
Turner, Mark and Gilles Fauconnier. 2002. *The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities.* New York: Basic Books.
Van Dijk, Teun. 2006. "Discourse and manipulation". *Discourse & Society*, Vol. 17 (2), 359-382.

Corpus

https://www.economist.com/
https://www.economist.com/sections/economics
http://www.cityam.com/

https://www.wsj.com/europe
http://www.telegraph.co.uk/
https://www.theguardian.com/international
http://www.thecapitalgoldgroup.com/

SOCIAL VICES AND THEIR SOCIAL INTERPRETATION

Oxana Chira
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University, Bălți, Moldova

Abstract: The meanings expressed by euphemisms are rather unstable and are determined by the context; therefore, the examples under analysis have been taken from various types of discourses. The author, who is familiar with all the stylistic variants of a word, resorts to different euphemisms trying to replace vulgar and obscene words. Thus, one of the main functions of a modern speaker is to create adequate euphemisms that are used to substitute a bad meaning, avoid unpleasant situations or disguise the reality. We are guided by euphemisms, because we want „to sanitize" our language by all means.

Keywords: euphemism, taboo, death, devil, language prohibition, obscene language.

Faptul că structura conținutală a eufemismului este o simbioză a diverse aspecte (politice, sociale, culturale, ideologice, etnice etc.) sporește posibilitatea emiterii unor idei și evaluării vulnerabile, greu verificabile. Nu este nimic șocant în această constatare, dacă avem în vedere faptul că nu este „nimic mai social ca limba, nodul cel mai puternic, dacă nu chiar temelia societății". Acest detaliu de substanță nu face „nemic mai expus, prin urmare, la pericolul unor aprecieri emoționale în loc de cele raționale" [Hasdeu, p. 8].

Sfera semantică a criminalității include formații ocazionale, cu evident caracter ludic, formații calchiate și împrumuturi. Unele dintre ele țin de clasa verbului: *a fura, a omorî, a bate* ș.a., iar altele – de cea asubstantivelor *hoț, mită, închisoare* etc. Un limbaj în domeniul respectiv, „care «ar copia» exact realitatea intențiilor, sentimentelor noastre: ar fi insuportabil: politețea ar dispărea fără urme, iar cuvinte de tipul *regret, m-aș bucura, am deosebită plăcere,* chiar *mulțumesc* ar rămîne rarități, căci, de regulă, utilizăm aceste expresii mai degrabă formal, de dragul convenienței și al etichetei sociale (http://www.observatorcultural.ro/Cuvintelnic-fara-frontiere.-Eufemismul*articleID_2671-articles_details.html, vizitat 12.03.2014). Invocăm, în acest sens, eufemismele pentru noțiunea de „a fura": *a avea mîna lungă*; *a chiţi la piaţă*; *a ciupi*: „Nu, omul şi-a pus poponeţul la treabă şi a găsit o metodă să ciupească nişte bani de la stat" (*Academia Caţavencu,* 2-8 septembrie 2009, p. 2); *a face iama*; *a face harim-narim*; *a încasa*: „Asta înseamnă că pînă în februarie omul lui Brînză a încasat anual cel puţin 6 milioane RON din expedierea pe lumea cealaltă a cîtorva vagoane de rozătoare" (*Academia Caţavencu,* 12-18 martie 2009, p. 11); *a rechini*:„Nu-mi vine să cred, l-ai rechinit chiar pe taică-tu de bani" (www.123urban.ro, vizitat 21.04.2013); *a sustrage*:„De la Unitatea Militară Ianca, judeţul Brăila, au fost sustrase de curînd un avion şi două elicoptere" (*Academia Caţavencu,* 2-8 septembrie 2009, p. 21);*a lua*(Zafiu 2007); *a tira*(www.123urban.ro, vizitat 21.04.2013);*a zuli* (Volceanov, p. 288).

Cuvintele *hoț, hoție, escroc, escrocherie* etc. se supun, de asemenea, eufemizării. Iată unele exemple: *atacul de tip raider*:„Ce li s-a întîmplat celor patru bănci și companiei de asigurări se numește, așadar, fără dichis (și deloc prielnic obrazului subțire diplomatic) tîlhărie: spunînd că e vorba de «raiderism», camuflăm, de fapt, realitatea. La ce bun însă acest eufemism aici, Șeful Executivului o știe mai bine!" (www.ziaruldeiasi.ro, vizitat 10.07.2013);*buzunăreală*: „Locaţiile în care trebuie să vă feriţi de buzunărealăsînt aglomeraţiile" (www.buzznews.ro,

vizitat 05.02.2013); *caiafă* „hoţ cu vechime" (Volceanov, p. 53); *caramangiu* „hoţ de buzunare" (www.romlit.ro, vizitat 11.07.2013); *chichiţar* „hoţ" [Stoichiţoiu-Ichim, p. 130]; *hacker* „hoţ de softuri/programe":„Hacker e un eufemism pentru hoţ" (www.gandul.info, vizitat 20.05.2011); *maradona*: „metoda maradona" (www.123urban.ro, vizitat 11.12.2012) este o metodă folosită de escroci pentru a înşela turiştii străini. Aceştia se deghizează în poliţişti şi legitimează victima, pe care o deposedează de bani prin diferite metode; *mînărie*„escrocherie":„Capitalismul primar este raiul hoţilor, afacerile seamănă mai mult cu escrocheriile decît cu economia liberă de piaţă. Şmenuri, tunuri, ţepe, mişculaţii, mînării, şmecherii, toate sînt rodul unei societăţi care se bazează pe ură şi ocolirea împreună a legii" (www.graiul.ro, vizitat 10.04.2012);*persoană debusolată din punct de vedere etic* „escroc": „Persoană debusolată din punct de vedere etic condamnată la 7 ani de închisoare" (*Timpul*, 3 decembrie 2010, p. 4); *şmenar* „escroc, autorul unei înşelăciuni, mai ales la schimbul ilegal de valută" (www.123urban.ro, vizitat 20.10.2014);*tun* „escrocherie" „furt" (www.123urban.ro, 12.12.2012, vizitat 20.10.2014); *ţepuitor* „escroc" (www.123urban.ro, vizitat 21.10.2014).

În comparaţie cu perioada de pînă la 1989, cînd nu se afişau evenimentele de omor, viol, accidente, acum ele devin o sursă de informaţie cotidiană. Eufemismele ce substituie verbul *a omorî* sau substantivul *omor* se utilizează frecvent cu o viteză surprinzătoare atît în transmisiunile de la radio sau televiziune, cît şi în presa scrisă: *a achita*; *a anihila*;*a captura*;*a cosi*:„Războiul îi coseşte pe buni şi pe răi" (Dabija, p. 360);*a expedia pe lumea cealaltă*;*a*(*-i*) *face felul cuiva*: „Mai degrabă mă spînzur eu, decît să-i fac lui felul..." (Busuioc 2006, p. 80); *a face costum de scînduri* „a asasina, a omorî" (Dumitrescu, p. 347);*a îndepărta* „(…) duşmănie faţă de inamicii ce trebuie îndepărtaţi, fie pentru a genera entuziasmul şi asaltarea (…)" (*Lumea*, 2010, nr. 2, p. 45);*a kileri* (Dumitrescu, p. 346);*a lăsa fără arcuri* (Vodiţă, p. 204); *a lichida*;*afacere umedă* „crimă", „omor" (Dumitrescu, p. 348);*suprimare* „omor": „Dvs aţi hotărît suprimarea unui om!" (*Lumea*, 2010, nr. 2, p. 75). Nu este exclusă ironia în această sferă care atenuează procesul: „Mussolini nu a ucis pe nimeni. Mussolini obişnuia să trimită oameni în vacanţă în exil intern" (http://protv.md/stiri, vizitat 13.11.2011).

Eufemismele care substituie verbul *a omorî* ilustrează şi unele obiceiuri româneşti în ceea ce priveşte înmormîntarea: *a face parastasul* (cuiva); *a face ultima toaletă* (cuiva); *a face palanca* (cuiva); *a îmbălsăma* (Dumitrescu, p. 348).

O altă sursă eufemistică se construieşte în jurul verbului *a bate* şi a derivatelor sale: *a administra o corecţie* (Vodiţa, p. 204); *a altoi*, *a articula* (Dumitrescu, p. 54); *a blagoslovi* (DEXI, p. 228); *a căpăci*, *a croi* (Dumitrescu, p. 54); *a da* (*cuiva*) *o consultaţie* (Dumitrescu, p. 55); *a da* (*cuiva*) *leafa* (Dumitrescu, p. 55); *a da nana* (Dumitrescu, p. 55); *a face un masaj* (Dumitrescu, p. 55); *a face afiş*(Ţânţaş, p. 42); *a face cuiva morişcă în chică* (Mărănduc, p. 78); *a face primirea* „a bate un deţinut nou venit în camera de deţinere" (Ţânţaş, p. 43); *a face tatuaj* (Ţânţaş, p. 18); *a meci*; *a îndesa mîna în vreo falcă* (Cheianu, p. 17); *a înfrumuseţa* (Dumitrescu, p. 55); *a înroşi fundul*:„Bine că îşi aveau şi părinţii mei partea de vină, altminteri nu ştiu ce i-ar fi împiedicat să-mi mai înroşească fundul" (Cheianu, p. 15); *a întinde mîna*: „Vulgar şi agresiv, soţul meu întinde mîna chiar şi la părinţii lui" (*Timpul*, 24 octombrie 2008, p. 18); *a aghesmui*; *a tencui*; *a machia* (Dumitrescu, p. 55); *a mîngîia* (Dumitrescu, p. 55); *a năşi*(Ţânţaş, p. 74); *a scoate în cearceaf* (Vodiţa, p. 204);*a peria* (Dumitrescu, p. 55); *a proiecta*:„«...zeul mă-tii!» zice acesta şi-i proiectează un cap peste faţă" (Dabija, p. 147); *a pune pătura în cap*„a bate public pe cineva" (Vodiţa, p. 204);*a scoate în cearceaf*: „a bate puternic pe cineva"(Vodiţa, p. 204);*a scutura cuiva cojocul* (Mărănduc, p. 85); *a dezmierda*; *a smîntîni*:„L-aţi *smîntînit* aseară p-ăla?" (www.123urban.ro, vizitat 23.10.2014);*a toroipăni* (Dumitrescu, p. 55).

Termenii şi expresiile eufemistice ce trimit la o faptă criminală au menirea de a menține protecția inculpatului și de a atenua crima produsă. Totodată, unele dintre eufemisme sînt utilizate nu doar de criminali, dar și de oamenii legii, care modelează limbajul în funcție de situație, pentru a păstra identitatea faptei sau/și a făptașului. De exemplu: *cazuri de fapte la limita codului penal*: „La şedinţa din 28 februarie 1967 s-a discutat despre mai mulţi conducători de întreprinderi sau colhozuri din raionul Floreşti care încalcă «legalitatea revoluţionară», un eufemism folosit pentru cazuri de fapte la limita codului penal pasibile de pedepse dure" (www.historia.ro, vizitat 23.05.2013); *zona liberă de justiţie*:„Nu ştiu de ce, dar prin părţile noastre campaniile electorale devin un fel de «zone libere de justiţie» în care domneşte un «paradis juridic» – paradis, în scutul de junglă bineînţeles" (*Timpul*, 10 martie 2009, p. 6).

Eufemismele din această sferă se reînnoiesc datorită necesității de a realiza funcția criptică (or dacă un eufemism devine recognoscibil, el nu mai corespunde scopului special pentru care a fost creat şi trebuie înlocuit cu altul). Acest fenomen se constată și în cazul termenului „închisoare": *casă fără geamuri* (http://dexonline.ro, vizitat 12.07.2013);*Dubai* „închisoare care oferă condiţii foarte bune de viaţă" (Țânțaș, p. 41);*după gratii*: „Floarea intelectualităţii româneşti a armatei şi a miilor de oameni politici ai României, să ajungă după gratii" (*Lumea*, 2011, nr. 4, p. 68); *facultate* (www.123urban.ro, vizitat 14.07.2013);*incubator* (www.123urban.ro, vizitat 21.07.2014);*Maria Tereza* (Țânțaș, p. 68);*mititica*: „Blestemat de Mititelu, Mitică a ajuns la mititica. A fost pensionat de la mititica pe caz de boală, pentru un an" (*Academia Cațavencu*, 7-13 aprilie 2014, p. 4); *opreală* (DEXI, p. 1324); *ospiciu* „Hruşciov ne-ar fi băgat, ședeam la ospiciu din aceleași motive, iar pe timpul lui Brejnev, dacă el nu se grăbea să dea ortul popii, mă declarau, poate, disident" (Cheianu, p. 188); *Sing-Sing* (Volceanov, p. 295); *umbră* (www.123urban.ro, vizitat 12.06.2014);*zdup*:„Marinelu este înjurat cum n-a mai fost altul suduit în toată istoria românilor şi nu văd pe nimeni băgat la zdup pentru jignirea tiranului" (*Lumea*, 2009, nr. 3, p. 104).

Există, de asemenea, și expresii eufemistice de alt gen: *a intra la suferință* pentru „a intra la pușcărie" (www.123urban.ro, vizitat 23.12.2014), *a sta la ţuhaus* pentru„a executa o pedeapsă cu închisoarea" (Țânțaș, p. 99), *a se duce la volei*(www.123urban.ro, vizitat 23.12.2014) pentru „a se duce la pușcărie" (expresia *a se duce la volei* conține o comparație cu joaca, în care mîinile încătușate, în față, se aseamănă cu felul în care se lovește mingea la volei, cu ambele mîini împreunate).

În această sferă, eufemizarea este destul de productivă. De exemplu, pentru unitatea lexicală *mită* există următoarele eufemisme recent apărute: *taxe de urgenţă* (www.romaniatv.net, vizitat 02.03.2012), *bacșiș*, *atenție*, *cadou*, *șpagă* (http://albuletzi.blogspot.com, vizitat 12.10.2010), *mulțumire*, *surpriză*, *donație*, *fondul clasei*/*școlii*/*organizației* etc. Deseori, expresiile eufemistice își modifică sensul (*a merge la pocker* pentru „a fura") sau sînt create *ad-hoc* (*a băga la subsol* pentru „a omorî", *a face aripi* pentru „a evada de la locul infracţiunii").

Accesibilitatea lexicului din această sferă a crescut între timp , datorită nivelului d e instruire al populaţiei . Totuși, pentru un „nespecialist" există dificultăţi în procesul de receptare şi utilizare adecvată a acestora . De exemplu, eufemismele mai vechi „pile", „vitamina B", „relații" sînt substituite, în ultimul deceniu, prin *nepotism*, iar „șpaga" prin *dotare*, *sponsorizare*, *fond* etc.

Utilizarea eufemismelor demonstrează că vorbitorul sfidează în mod conștient postulatul unei comunicări univoce, întrucît eufemismul, prin însăși menirea lui, trebuie să creeze echivocitate, confuzie, incertitudine semantică cu scopul de a evita descrierea directă a unor sau altor realități.

BIBLIOGRAPHY

1. Busuioc A. Hronicul Găinarilor. Chişinău: Editura Prut Internaţional, 2006. 197 p.
2. Cheianu C. Sex & Perestroika. Chişinău: Editura Cartier, 2009. 192 p.
3. Dabija N. Tema pentru acasă. Iași: Editura Princeps Edit, 2009. 374 p.
4. Dumitrescu D. Dicționar analogic și de sinonime al limbii române. București: Editura Sandală, 2009. 624 p.
5. Hasdeu B. P. Istoria limbei române, partea I, Principie de linguistică. În: Cuvente den bătrâni III. Ediţie îngrijită şi note de G. Mihăilă. Bucureşti: Editura EDP, 1984. p. 136.
6. Mărănduc C. Dictionar de expresii, locuțiuni și sintagme ale limbii române. București: Editura Corint, 2010. 540 p.
7. Vodița D. E. Unități frazeologice în argoul din mediul detenției. În: Argotica. Universitatea din Craiova. Facultatea de Litere, 2012, nr. 1, p. 204-214.
8. Zafiu R. Limbaj şi politică. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2007. 284 p.
9. Zafiu R. Limbaj şi politică. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2007. 284 p.

ARGUMENTATION AND PERSUASIVE THEORIES IN THE RELIGIOUS DISCOURSE

Paula Iustina Lohan
PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: In the religious discourse, persuasion is a type of influence and takes the form of argument. The article under focus concentrates mainly on the persuasive features of religious arguments, arguments raised by different predicators which present issues related to Orthodoxy. In order to persuade, the speakers use argumentative strategies which play an important role in changing believers attitude. To make the message more credible, the religious discourse reveals certain rhetoric elements which are forceful: rhetorical interrogation, metaphor, polemic negations and bible citation. Somebody engaged in such discourse usually uses language not in order to ask a question, or to deny a fact, or respond to a statement, but to explain the issue by asking question although the answer is already known or to reinforce the idea from the non-literal interpretation.

Keywords:Rhetoric, Persuasion, Argumentative strategies, Religious Discourse.

Constantin Sălăvăstru[1] subliniază diferența clară dintre argumentare și demonstrație pură. Forța persuasivă a argumentării este asigurată de particularitățile acesteia: argumentarea se construiește în funcție de caracterul interlocutorului și este special construită pentru acesta; argumentarea pornește întotdeauna de la premise probabile, admise de marea majoritate a interlocutorilor; cadrul de manifestare al argumentării este limbajul natural, în timp ce demonstrația recurge de multe ori la limbaje artificiale.

Argumentarea este de fapt „o s*trategie* vizând să inducă o anumită opinie asupra unei situaţii, persoane etc. *„Discursul argumentativ* reprezintă un *discurs finalist*, structurat în propoziţii sau teze ce constituie un raţionament şi traduc direct sau indirect poziţia locutorului pentru a obţine modificarea universului epistemic al interlocutorului; de aceea se vorbeşte de o strategie argumentativă, eficienţa unei argumentări, forţa argumentelor."[2]

„*Discursul argumentativ* este un discurs dialogic fără să fie neapărat un discurs dialogat. Orice formă de comunicare, text sau discurs, este guvernată de principiul dialogic, întrucât presupune existenţa unui destinatar care poate face uz sau poate fi privat de dreptul la replică; prin urmare, enunţul trebuie privit ca un produs al relaţiei reciproce între *locutor* şi *interlocutor*."[3]

[1]Vezi Constantin Sălăvăstru, *Raționalitate și discurs,* Editura Didactică și pedagogică, București 1996, p. 292.
[2]Daniela Rovenţa-Frumuşani, *Argumentarea. Modele şi strategii*, Editura Bic All, 2000, p. 112.
[3]Guia, Sorin, *Întrebarea ca strategie argumentativă,* în Luminiţa Hoarţă Cărăuşu (coord.), *Comunicare: ipoteze şi ipostaze*, Editura Universităţii Al. I. Cuza, Iaşi, 2008, p.126.

„Argumentația se construiește prin simboluri în principal lingvistice, fără a exclude însă figurile și imaginația. Discursul argumentativ va fi emergența unei noi alianțe: argumentativitate (art du bien dire) + figurativitate (art du beau parler).”[4]

Chaïm Perelman și Lucie Olbrechts-Tyteca sunt de părere că este mai important felul în care expui informația, forța persuasivă a acesteia, decât însăși informația. Aceștia consideră că obiectul teoriei argumentării este studiul tehnicilor discursive care permit provocarea sau creșterea adeziunii spiritelor la tezele care li se prezintă în vederea asentimentului lor. „Când este vorba de a argumenta, de a influența cu ajutorul discursului intensitatea adeziunii unui auditoriu la anumite teze, nu mai pot fi neglijate complet, considerându-le irelevante, condițiile psihice și sociale în absența cărora argumentarea ar fi fără obiect sau fără efect. Căci orice argumentare vizează adeziunea spiritelor, si prin însuși acest fapt, presupune existența unui contact intelectual.(...) Minimul indispensabil argumentării pare a fi existența unui limbaj comun, a unei tehnici care să permită comunicarea.”[5]

În final, strategiile argumentative se constituie ca un ansamblu de interacțiuni comunicative coordonate, astfel încât își construiesc propriul context. *Strategia* ia forma unui „ansamblu de reguli ce guvernează comportamentul jucătorului în orice situaţie de joc posibilă”, fiecare strategie având „un scop, reguli de evaluare a situaţiilor realizate şi de determinare a mutărilor următoare, precum şi o succesiune de alegeri ce traduc un plan.” În cadrul discursului *argumentativ*, scopul strategiei este reprezentat de persuasiune/convingere, regulile vizează statutul epistemologic al tezelor, iar planul dă seama de alternanţa argumentelor, de eficienţa lor, de sintagmatica discursivă.[6]

În funcție de nivelul la care se articulează, strategiile argumentative[7] se împart în:

a) *strategii discursiv-argumentative globale* (*explicaţia, descrierea* sau *naraţiunea*, ce „devin sinonime cu însuşi tipul de discurs performat”);

b) *strategii discursiv-argumentative punctuale* (*întrebarea retorică* şi *negaţia polemică*, care „se manifestă sub o formă mult mai redusă încomparaţie cu strategiile globale”, respectivele tehnici putând fi considerate„declanşatori argumentativi ce vor dinamiza derularea întregului parcurs interactiv”).

Strategiile discursive apelează la diverse argumente în vederea persuadării[8]. După Sălăvăstru,[9] ar exista patru tipuri de argumente utilizate în discurs:

1. *Argumente bazate pe fapte* – relatarea faptelor trebuie să fie logică, relaționată cu tipul de auditoriu și să dea impresia de autenticitate;

2. *Argumente bazate pe exemple* – puterea exemplului poate convinge, chiar și persuada;

3. *Argumente bazate pe autoritate* – apelul la argumentul autorității este utilizat frecvent în textul religios, în ipostaza autorității aflându-se Divinitatea; dimensiunea persuasivă a ethosului este pusă în evidență în discursurile retorice ce recurg la argumentul autorității;

[4]Daniela Rovența-Frumușani, *op. cit.*, p. 35.
[5]Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, 2012, p. 26.
[6] Luminița Hoarță Cărăușu, *Teorii şi practici ale comunicării,* Editura Cermi, Iaşi, 2008, pp. 376-377.
[7]Florin-Teodor Olariu, *Dimensiunea ludică a limbajului*, Rezumatul tezei de doctorat, 2006, p. 21.
[8]„Pentru cel care este preocupat de rezultat, a persuada înseamnă mai mult decât a convinge, convingerea nefiind decât primul stadiu care conduce la acțiune. Pentru Rousseau nu însemna nimic să convingi un copil, dacă nu știi să îl persuadezi. Dimpotrivă, pentru cel care este preocupat de caracterul rațional al adeziunii, a convinge înseamnă mai mult decât a persuada.” (Vezi Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iași, 2012, p. 40-45)
[9] Constantin Sălăvăstru, *Discursul puterii,* Editura Institutul European, Iaşi, 1999, p. 225-257.

4. *Argumentele bazate pe analogie*[10]sunt argumente de relaţie, mediate; asemănarea se stabileşte între două fapte, două exemple sau două autorităţi.

„Dacă alte tipuri de discurs se folosesc de strategii şi tehnici argumentative care au ca scop adeziunea sau convertirea cu ajutorul raţionamentului, majoritatea ideilor prezentate într-un *discurs religios* trebuie să facă apel la adeziunea prin credinţă, la acceptarea şi însuşirea lor într-un cadru al libertăţii şi al supunerii necondiţionate. *Predica* trebuie rostită cu mare atenţie pentru că oratorul bisericesc este responsabil de viaţa şi de educaţia spirituală a auditoriului său."[11]

Scopul discursului religios, în mare măsură, este de a consolida opinia auditoriului cu privire la diverse probleme ce ţin de credinţă. În cadrul discursului religios vechi se urmărea şi schimbarea convingerilor, shematizarea discursivă având caracter polemic. Discursul de expresie religioasă are propria individualitae în rândul aseţiunilor cu finalitate persuasivă. Aderarea la o anumită teză prin credinţă este o consecinţă a diverselor trăiri ale auditoriului.

Strategiile discursive regăsite la nivelul textului religios ţin cont de anumită etică. Chiar dacă a argumenta înseamnă a convinge cu orice preţ, discursul religios nu apelează la strategii care să convingă contravenind eticii. Discursul politic nu ţine cont de principiul eticii întotdeauna, manipularea auditoriului fiind scopul final urmărit.

Argumentarea oratorului religios este construită în raport cu acel context situaţional, în raport cu auditoriul funcţie de care se organiează argumentele şi impune un parcurs intepretativ auditoriului ilustrând ca admisibile concluziile. Auditoriul, în ipostaza credincioşilor, se constituie din mulţimea celor asupra cărora oratorul religios vrea să-şi exercite influenţa prin argumentarea sa. Performanţa discursivă este direct proporţională cu organizarea clară a argumentelor şi adoptarea strategiilor discursive potrivite unui auditoriu compozit.

A. Interogaţia (retorică) ca strategie argumentativă

O modalitate des întrebuinţată în discurs este interogaţia retorică. Chiar dacă discursul ar lua o formă dialogată sau oratorică, discursul stabileşte o relaţie între orator şi auditoriu. Prezenţa întrebării în discursurile argumentative, mai mult decât în alte tipuri de discurs, este determinată de faptul că aici „soluţionarea" problemelor, adică determinarea actului de legitimare în favoarea unui grup de putere sau altul, nu se poate face decât împreună cu altul, adică într-o relaţie dialogică autentică. De fapt întrebările retorice sunt afirmaţii deghizate, pentru că în timp ce se adresează o întrebare răspunsul e deja evident cel puţin pentru sine.

Andra Şerbanescu[12] porpune o taxonomie a întrebărilor:

a. *Întrebările slab orientate* au scopul de a capta atenţia, de a stabili o relaţie dialogală, de a verifica opinia auditoriului;
b. *Întrebările puternic orientate* nusolicită un potenţial răspuns necesar umplerii golului informaţional, ci afirmă un adevăr pe care îl consideră valabil şi admis. Aici se

[10]„Ceea ce face originalitatea *analogiei* şi ceea ce o distinge de o identitate parţială, adică de noţiunea puţin banală de asemănare, este că, în loc să fie un raport de asemănare, ea este o asemănare de raport. Şi nu avem aici un simplu joc de cuvinte, tipul cel mai pur de analogie se găseşte într-o proporţie matematică." (P. Grenet, *Les origines de l analogiephilosophique dans les dialogues de Platon*, p.10. cf. Mgr de Solages, Dialogue sur l analogie, p.15, apud Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi, 2012, p. 454).

[11] Andreea Răşcanu, *Strategii argumentative şi persuasive în discursul lui Antim Ivireanul,*în Alexandru Gafton, Sorin Guia, Ioan Milică (ed.), *Text şi discurs religios*, vol. al II-lea, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2010, p. 296.

[12] Andra Şerbănescu, *Întrebarea. Teorie şi practică*, Editura Polirom, Iaşi, 2002, pp. 120-131.

încadrează interogația retorică, capabilă să modifice dispozițiile interioare ale receptorului. Deci menirea interogației retorice este de a pune pe locutor în postura de a recunoaște anumite realități.

Chiar dacă ia forma unei clasice întrebări, interogația retorică nu solicită interlocutorului răspuns. De aceea,Constantin Grecu[13]consideră *întrebarea retorică* ca fiind o „*întrebare aparentă*", piesă în argumentare. Răspunsul poate fi constituit din intervenția aceluiași orator/locutor sau poate rămâne sub forma unei întrebări deschise al cărei răspuns este intuit.

„Integrată contextului discursiv, interogația retorică lucrează performativ asupra auditoriului (...) Funcția întrebărilor retorice este de a verifica atitudinea receptorului față de presupozițiile unui anumit conținut propozițional pe care emițătorul vrea să-l impună. În același timp acest tip de întrebări cere practic o recunoaștere de către receptor a punctului de vedere formulat de emițător. Nu rareori, întrebările retorice sunt acelea care constituie cadrul dezvoltării argumentative, fie în vederea susținerii, fie în vederea respingerii. Ceea ce impune emițătorul receptorului său este, de fapt, conținutul propozițional. Se observă în general că interogația retorică dă tonul și creează atmosfera dezvoltării argumentative a intervenției discursive de ordin retoric."[14]

Interogația retorică nu poartă cu sine instrumentele prin care adevărul poate fi distins de fals așa cum se întâmplă cu aserțiunile. „Întrebarea poate fi pusă sau nu, dar atunci când e aruncată în luptă generează pasiuni și dispute pe marginea rezolvării argumentative a alternativei. Ceea ce face din ea o forță a actului discursiv. Întrucât nu este nici adevărată, nici falsă, întrebarea nu implică o opțiune fermă, o tranșare a problemei într-un sens sau altul. Ea devine astfel convenabilă discursivității retorice, care îmbină mijloacele de atac cu cele de apărare."[15]

Se consideră că lansând o întrebare individul se comportă ca un om nesigur. "Dacă dialogismul implicit este forța generatoare a discursului, în sensul că discursul emițătorului este dependent de receptor, întrebarea este singurul act de vorbire care proiectează principiul dialogismului la nivelul structurii de suprafață a discursului. În cadrul acestui act de vorbire, receptorul are o poziție subordonată emițătorului, dar și un rol reglator în cadrul schimbului verbal: răspunsul așteptat umple golul informațional al emițătorului."[16]

Considerând interogația drept o strategie argumentativă, cercetătorii[17] susțin că un enunț în poziție interogativă trebuie corelat cu trei aspecte:

- Aserțiunea prealabilă a întrebării;
- Expresia unei incertitudini în ceea ce privește interogația;
- Obligația din partea interlocutorului de a opta pentru un răspuns.

Întrebările retorice evidențiază o diversificată paletă de atitudini, neafirmând un proces, ci punându-l în discuție: dorința de informare, deliverare, confirmare, refuz, ipoteză.

Întrebările retorice[18] se pot clasifica în funcție de mai multe criterii:

a. După gradul de convenționalizare:

[13]Constantin Grecu, *Logica interogativă şi aplicaţiile ei,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982, p. 210.
[14] Loara Ștefănescu, *Retorica argumentării în discursul politic contemporan*, Editura Universității din București, 2008, p.51.
[15]*Ibidem*, p. 49.
[16]*Ibidem.*
[17]*Camelia Mihaela Cmeciu, Strategii persuasive în discursul politic, Universitas XXI, Iași, 2005, p. 195.*
[18] Andra Şerbănescu, *op. cit.*, pp. 124-127.

- retorice convenționalizate (formule fixe, de pildă, *Cine zice Doamne, ia-mi, nu Doamne, dă-mi?);*
- retorice neconvenționalizate;

b. După formă:
-retorice negative;
-retorice pozitive;
c. După tipul sintactic:
- întrebări retorice parțiale (*Cine nu știe asta?);*
- întrebări retorice totale (*N-am fost eu de vină că nu am avut încredere în el*?)
d. După tipul de act de vorbire cu care intră în amalgam:
- aserțiuni (*Cine a avut dreptate*?)
- directive *(De ce nu ne-am întâlnit la mine acasă*?)
- comisive *(N-o să te ajut tocmai acum?)*
-expresive (*Crezi că mie nu-mi pare rău?);*
e. Întrebări retorice ce impun un răspuns direct, pe baza evidențelor din context, sau în urma unei judecăți a receptorului.

Întrebările retorice nu prezintă diferențe formale în raport cu alte interogații. Cele retorice negative totale (*Nu ți-aș fi spus dacă știam?)* prezintă în mod obligatoriu fenomenul polarității inversate. Fiecare întrebare retorică constituie pentru ea însăși un răspuns accentuând opinia oratorului. Acestea au valoare emotivă atașată enunțării lor și totodată forță persuasivă.

Exemple:

- *„Auzi om care se teme de Dumnezeu, când dăde necaz? Da!"* (Cleopa/2004:20);
- *Pentru ce nu pot fi faptele noastre spre îndreptare în fața lui Dumnezeu?"* (Varlaam/2010:46);
- În Cazanie la Adormirea Preasfintei Născătoare de Dumnezeu: „*Cine iaste aceasta ce să sue din pustiiu, adecă de pre pamînt, la ceriu? Cine iaste aceasta care se iveşte ca zorile, frumoasă ca luna şi aleasă, ca soarile? Cine iaste aceasta, ce să sue de pre pamînt în ceriu, albită, înflorită, întru care hulă nu iaste?"* (Ivireanul/1983:20);
- La duminica vameşului, cuvînt de învăţătura: *„Şi puteţi cunoaşte aceasta, că iaste aşa, cum zic eu, că ce neam înjură ca noi, de morţi, de lege, de cruce, de cuminecătură, de morţi, de comîndare, de luminare, de suflet, de mormînt, de colivă, de prescuri, de ispovedanie, de botez, de cununie şi de toate tainele sfintei biserici şi ne ocarîm şi ne batjocorîm noi înşine legia? Cine din păgîni face aceasta, sau cine-ş măscăreşte legia ca noi? Oare nu injurăm ca acesteia toate pre Dumnezeu? Oare nu ocarîm cu acesteia poruncile lui?"*(Ivireanul/1983:25);
- *„Pot să fiu mai răbdător când copilul meu îmi face nu știu ce problemă? pot să fiu eu mai iertător când am o oarecare disfuncție cu: cineva din anturajul meu și așa mai departe?"* (Cărăușu / 2013: 14);
- *„Şi de aceea ne punem această întrebare de ce dumnezeu pedepseşte aceşti oameni care nu cunoşteau cele zece porunci ? de ce domnul trimite atâtea şi_atâtea pedepse asupra oamenilor care păcătuiesc? de ce? întrucât această lege a domnului este sădită ↑în inima în mintea fiecărui om."*(Cărăușu / 2013: 47);
- *„Însă, pentru ce se cade să Îi aducem laudă și să-I mulțumim?"*(Varlaam/2010:15);
- *„– Ce dorește de la noi legea lui Dumnezeu?"* (Varlaam/2010:16);
- *„Avraam, părintele nostru, oare nu din lucru s-a îndreptat, [atunci când] l-a înălțat pe Isaac, fiul său, spre junghiere? Deci vezi că credința ajuta lucrurilor lui și din lucrul credinței s-a desăvârșit" [Iac. 2, 21-22]."* (Varlaam/2010:12);
- *„Laudați pe Domnul paserile cerului. Nu cumva ele triesc în cer, fiindcă le spune paserile cerului?"* (Cleopa/2004:6);
- *„Care din tata și mama de azi, care părinți mai au grija ce gândesc copiii?"*(Cleopa/2004:3);

- *„Ai văzut că rolul lor este să te ispitească din Scriptură?”* (Cleopa/2004:60);
- *„Si când le-a dat voie, au intrat demonii în porci şi s-au dus în mare şi s-au înecat toţi. Dar de ce a dat voie Domnul diavolilor să se bage în porci?”*(Cleopa/2004:6);

B. Metafora argumentativă

Metafora cu rol argumentativ este un soi de „*strategie argumentativă*, care nu are numai o funcţie ornamentală, ci numai semnificantă şi cognitivă, ea nefiind o deplasare de cuvinte, un transfer lexical, ci o tranzacţie între contexte”[19]

Metafora cu rol argumentativ prezintă o caracteristică constantă: „semele menţinute în procesul de selecţie semică sunt seme evaluative, subiectiveme (…) spunând despre cineva „x este un măgar” îi vom asocia doar semele „prost” şi încăpăţânat”, singurele compatibile cu referinţa la o fiinţă umană (celelalte seme „cu patru picioare”, „cu urechi lungi” etc. legate de animal, nefiind interesante din această perspectivă). În măsura în care aceste seme traduc o judecată de valoare ele sunt mai uşor de reţinut decât sensul propriu înecat în masa trăsăturilor de substanţă”[20]

Metafora reprezintă un instrument de cunoaștere, nu un simplu ornament retoric. În cadrul discursului, vorbirea nu este doar o modalitate de exprimare a gândurilor, ci principalul mijloc de formare a lor. În acelaşi fel, metafora nu are doar o conotaţie expresivă, ci mai întâi una formativă. În metaforă coexistă aspectul cognitiv cu cel expresiv. În funcție de natura discursului, se actualizează trăsătura dominantă. Spre exemplu, în discursul ştiinţific, metafora este cu precădere cognitivă.

Daniela Rovenţa Frumuşani consideră că „procesul metaforic se realizează la nivel discursiv, izvorând din acea continuitate discursivă sau izotopie; relaţia dintre termenul propriu şi cel figurat nu se realizează ca relaţie de dominare, ci ca relaţie de telescopare reciprocă pe care doar cadrul discursului o poate releva şi rezolva.”[21]

Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca afirmau că „valoarea lor în argumentare este mai degrabă excepţională din cauza marii forţe persuasive pe care o posedă aceste metafore adormite când, cu ajutorul unei tehnici sau a alteia, ele sunt repuse în funcţie. (...) Maniera cea mai uzuală de a trezi o metaforă este de a dezvolta din nou, pornind de la ea, o analogie.”[22] Aceştia descriau metafora din perspectiva argumentării ca fiind o analogie condensată, rezultată din fuziunea unui element al forei cu un element al temei.

Paul Ricoeur diferenţiază între două tipuri de metaforă: *in praesentia* (comparaţia) şi *in absentia* (metafora ca atare),

În viziunea lui Dumarsais[23] prin metaforă se transportă semnificaţia proprie unui cuvânt la o altă semnificaţie, care nu i se potriveşte decât în virtutea unei comparaţii existente în minte.

Constantin Sălăvăstru[24] consideră că limbajul metaforic şochează, îl scoate pe auditoriu din inerţie şi îl plasează într-o stare de interogaţie cognitivă. Totodată în opinia acestuia limbajul

[19] Luminiţa Hoarţă Cărăuşu, *op. cit.*, p. 379.
[20]Daniela Rovenţa-Frumuşani, *op. cit.*, p. 118.
[21]*Ibidem,* p. 125.
[22] Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, p. 493.
[23]Dumarsais, *Des Tropes ou Des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue,* Paris, 1824, pp. 167-168.
[24] Vezi Constantin Sălăvăstru, *Raţionalitate şi discurs,* Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti 1996, pp. 184-185.

metaforic înnobilează intervenţiile discursive, dă o oarecare demnitate auditoriului, şi îl acaparează, îl manevrează după propriile interese, ierarhizări, opţiuni.

Exemple:

- *„Preaînţeleptul **doftor** al sufletelor şi al trupurilor noastre, împăratul împăraţilor Hristos, împăratul nostru"*(Ivireanul/1983:7);
- *"Cine ne învaţă aceasta? Marele Apostol Pavel, **gura** lui Hristos."* (Cleopa/2004:4);
- *„Ce vei agonisi tu cu slujba şi eu cu **plugul** vom împărţi întocmai/la fel amândoi."* (Varlaam/2010:43);
- *„După atâtea binefaceri ale lui Dumnezeu, să închidă ochii ca paserile cele de noapte, care nu văd decât numai la întuneric şi să nu vadă pe Dumnezeu, Care este **lumina** cea neapropiată şi locuieşte în lumina cea neapropiată."*(Cleopa/2004:3);
- ***„Tunsura** mieilor mei a încălzit umerii săracilor."*(Cleopa/2004:10);
- *„Pot oare fii nunţii să fie trişti ↑câtă vreme mirele este cu ei ? + dar vor veni zile când **mirele** (tuşeşte) va fi luat de la ei + şi_atunci vor posti". + momentul în care sfinţii evanghelişti scriu aceste rânduri hristos mântuitoru' era deja înălţat la ceruri."*(Cărăuşu/2013: 16);
- *„Iar în al cincilea capitol [de la Efeseni], prin exemplu, se spune: „După cum bărbatul este **cap femeii**, aşa şi Hristos este cap Bisericii" [Efes. 5, 23]. Către ei şi către coloseni, acelaşi spune: „şi Acela este cap **trupului Bisericii**" [Efes. 5, 23; Col. 1, 18]. Aşadar cap al trupului Bisericii este Hristos iar mădularele [Bisericii] sunt Petru, Pavel, Nicolae, Gheorghe şi alţi credincioşi. Iar **mădularele** acestea, care se pleacă sub acest cap, care este Hristos, sunt adevărata Biserică sobornicească şi după cum se pleacă capului toate mădularele şi de la el se îndreptează şi lucrează, aşa şi mădularele Bisericii, credincioşii, fiind plecaţi sub capul lor, [Care este] Hristos, de la Dânsul se îndreptează şi lucrează lucrurile mântuirii*." (Varlaam/2010:30);
- *„Şi aşa trebuie să se apropie creştinul şi să se împreune cu Cinstitul Trup şi [Cinstitul] Sânge ale Domnului nostru Iisus Hristos. Căci Cinstitul Trup şi [Cinstitul] Sânge mângâie mânia lui Dumnezeu împotriva omului şi îl împacă cu Dumnezeu şi îi iartă păcatele."*(Varlaam/2010:27);
- *„Să nu vadă pe Dumnezeu, Care este lumina cea neapropiată şi locuieşte în lumina cea neapropiată."*(Cleopa/2004:3);

C. Negaţia polemică – formă de argumentare

O strategie argumentativă des întâlnită la nivel discursiv este *negaţia polemică,* „bazată pe contestarea unui enunţ anterior. În spectrul discursivităţii, Constantin Sălăvăstru distinge între *negaţia internă* şi *negaţia externă*, *negaţia locutorie* şi *negaţia propoziţională, negaţia polemică* şi *descriptivă*. Din perspectiva lui Moeschler, „în cazul negaţiilor externe, ilocutorii şi polemice, forţa negaţiei condiţionează realizarea unui act de limbaj diferit de actul de limbaj al conţinutului propoziţional negativ." [25]

Jacques Moeschler[26] distinge între *negaţia semantică* (identificată cu operatorul clasic, de pildă, *nu am* datorii faţă de *nimeni*) şi *negaţia pragmatică*, cu rol de marcator al forţei ilocuţionare a enunţului. Actul negaţiei ilocuţionare ţinteşte un anumit rezultat, reprezentând astfel un mecanism eficient al discursivităţii performative.

„Actul ilocutoriu de negaţie preupune două condiţii: intenţionalitatea intervenţiei discursive şi convenţionalitatea intervenţiei. Intenţionalitatea unui act ilocutoriu de negaţie se

---

[25] Jacques Moeschler, *Les aspects pragmatiques de la négation linguistique : acte de langage, argumentation et inférence pragmatique,* în Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, nr. 59, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 1991, p. 101-135.

[26] ***Ibidem*.**

manifestă prin capacitatea locutorului de a-l face pe interlocutor să recunoască minim două lucruri: intenţia comunicativă şi intenţia locutorie (scopul actului de vorbire). Convenţionalitatea este dată de ceea ce Searle numeşte *condiţii de satisfacţie* (condiţia de conţinut propoziţional, condiţii preparatorii, condiţia de sinceritate etc.).”[27]

„Spre deosebire de negaţia descriptivă, care reprezintă un refuz de adeziune la conţinutul pozitiv, *negaţia polemică – de tip argumentativ* - înseamnă „nu anularea orientării argumentative a propoziţiei pozitive respinse, ci dimpotrivă consolidarea ei.”[28]Aceasta are „un caracter dialogic, replicativ, polifonic.” [29]

„Operaţia negaţiei este una logică (…) negaţia separă universul discursiv în două segmente: segmentul a ceea ce este şi segmentul a ceea ce nu este (…) Pentru discursul retorico-argumentativ, prezenţa negaţiei este simptomatică, poate chiar mai importantă decât operaţia logică aplicată enunţurilor elementare. Ea este simbolul adversităţii şi punctul de pornire al unei bătălii discursive.”[30]

„Negaţia polemică trece dincolo de opoziţia de dicţionar convenţională, construind practic o nouă opoziţie, de tip discursiv.”[31]

Exemple:

- Luna lui Avgust, 6. Cazanie la Preobrejania Domnului*: „Şi lumina aceasta, ochii cei slabi a ucenicilor nu-i smintiră, ci mai vîrtos, cu o bucurie oarecare dumnezeiască îi veseliia. Şi numai lumina aceasta străluciia în obrazul lui Hristos, ce şi o frumuseţe oarecare şi podoaba nespusă să arăta întru dînsul, atîta cît de s-ar aduna într-un loc toată frumuseţiaşi toată podoaba şi cea pamîntească şi cea cerească niciîntr-un chip n-ar putea ca să veselească ochii şi inimile celor ce ar putea privi spre dînsa, precum au veselit lumina, aceia ochii ucenicilor lui Hristos”*(Ivireanul/1983:13);
- La duminica vameşului, cuvînt de învăţătură:*„Nădejdea iaste o îndrăzneală adevărată către Dumnezeu, dată în inima omului din dumnezeiască strălucire, ca să nu să deznădăjduiască niciodată de dorul lui Dumnezeu, ci să fie încredinţat cum că va lua, prin pocainţă, ertăciune păcatelor şi verice altă cerere, sau trecătoare, sau vecinică.”*(Ivireanul/1983:23);
- *„Şi pe acestea trebuie să le întăresc, pentru ca **nu** cumva să fie sfătuit vreunul şi amăgit de vicleşugul şarpelui.”*(Varlaam/2010:6);
- *„Şi prin aceasta **nu** presupun că vă spun lucruri noi creştinătăţii voastre ortodoxe.”* (Varlaam/2010:7);
- *„Pentru aceea spun, că lepădarea tălmăcirii celei rele a acelora, **nu** o fac după mintea mea sau a altora, ci după tâlmăcirea Sfinţilor şi de Duhul Sfânt luminaţi Părinţi.”* (Varlaam/2010:7);
- *„Răspuns: De vreme ce avem de la Hristos această poruncă, ca să ispitim, adică să cercăm/să cercetăm Scriptura, însă **nu** aşa, oricum, să înţelegem cuvântul Sfintei Scripturi, ci să cercetăm cu dinadinsul şi să socotim.”* (Varlaam/2010:10);

D. Citarea ca tehnică de persuadare

Discursul religios este o formă de *discurs repetat*. Discursul *repetat* reprezintă „tot ceea ce în vorbirea unei comunităţi se repetă într-o formă mai mult sau mai puţin identică sub formă

[27] Constantin Sălăvăstru, *op. cit.*, p. 177.
[28]Daniela Rovenţa-Frumuşani, *op. cit.*, p. 115.
[29]Mariana Tuţescu, *L'argumentation*, Editura Universităţii Bucureşti, 1996, p. 103.
[30] Loara Ştefănescu, *op. cit.*, p. 47.
[31]*Ibidem*, p.48.

de discurs deja făcut sau combinare mai mult sau mai puţin fixă, ca fragment, lung sau scurt a „ceea ce s-a spus deja” [32].

Andreea Răşcanu[33] menționează că un tip de discurs repetatpoate fi un „citat”: „repetarea unor fragmente de texte - literare sau altele -cunoscute ca atare. Predica ca formă de discurs religios cuprinde numeroase citate dinSfînta Scriptură sau din Filocalie.” Astfel, citarea funcționează ca strategie argumentativă la nivel discursiv.

- „<<Vrei să cunoşti, o, omule deşert, că credinţa fără de lucru este moartă” [Iac. 2, 20], „după cum şi trupul e mort fără suflet?” [Iac. 2, 26] >>.” (Varlaam/2010:12);
- *Luna lui Avgust, 6. Cazanie la Preobrejania Domnului*: „Şi după petrecaniia vieţii aceştiia să ne învrednicească pre noi [pre noi] pre toţ Dumnezeul cel milostiv la împărăţia ceriului, ca să auzim fieştecarele din noi glasul acela: „*Slugă bună şicredincioasă, peste puţin ai fost credincios pre mai multe te voiu pune. Intră întrubucuria Domnului.”*(Ivireanul/1983: 11)*;*
- La duminica vameşului, cuvînt de învăţătură:*„Rea iaste aceia cînd nădăjduiaşte cineva la om sa-i facă vreun bine, sau vreo îndemînă la lucrurile ceste trecătoare ale lumii, care nădejde iaste mincinoasă şi deşartă, cum zice iarăşi David: „Nu vănădăjduiţi pre boieri, pre fii oamenilor la carii nu iaste mîntuire”*(Ivireanul/1983:23);
- La duminica vameşului, cuvînt de învăţătură:*„Credinţa iaste fiinţa celor nădăjduite şi lucrurilor celor ce nu să văd dovediri, după cum zice apostolul Pavel: „Şi fără de credinţă nu iaste cu putinţă nimeni să se mîntuiască precum vedem aceasta la toţi sfinţii şi la tot drepţii cei mai înainte de lege şi ei de după lege”*(Ivireanul/1983: 24).
- *„Atunci însă, pentru ce le-a dat Dumnezeu pe acestea cu blestem și a zis: „Blestemat este cine nu va rămâne în toate cele scrise în cartea legii, pentru ca să le facă pe toate acestea” [Deut. 27, 26]?”* (Varlaam/2010:17)
- *După cum spune și Sfântul Apostol Iacov: „Nimeni fiind supărat12 să nu grăiască: sunt de Dumnezeu supărat. Fiindcă Dumnezeu nu supără prin răutăți. Și Acela nu supără pe nimeni, ci fiecare de pofta lui e supărat, pentru că e tras/atras și înșelat de către ea”[Iac. 1, 13].*(Varlaam/2010:20);
- *„Pentru ca spune Sfantul Grigore de Nissa, marele filosof si fratele marelui Vasile, asa: " Am vazut pe multi oameni care s-au silit sa invete toata stiinta cea din afara, iar in cele teologhicesti, adica in stiinta despre Dumnezeu, nu putin au sporit. Dar fiindca le-a lipsit lor adevarata intelepciune, care este frica lui Dumnezeu, departe s-au facut de Dumnezeu si in mocirla tuturor relelor au ajuns ."*(Cleopa/2004:2);
- *„Și, la fel, de ce a mai poruncit: „Să vă îngrijiți de poruncile Mele și să le faceți pe ele, că Eu sunt Domnul care vă sfințesc pe voi” [Lev. 22, 9]? Și, într-alt loc, iarăși: „Luați aminte la toate poruncile Mele și la toate judecățile Mele ca să le faceți. Iar cel ce le va face, viu va fi întru ele” [Lev. 18, 5]. Căci de ce zice și Apostolul Iacov: „Că cel ce va face toată legea și va greși numai într-una, este pentru toate vinovat”? [Iac. 2, 10].”*(Varlaam/2010:18);

În timp ce alte tipuri de discurs fac apel la strategii persuasive şi de argumentare ce au ca obiectiv convingerea raţională, cele mai multe dintre discursurile religioase ţin cont de adeziunea la ideile ortodoxismului prin credinţă. Oratorul de discurs religios îşi convinge credincioşii jonglând cu unele mecanisme puse la dispoziţie de retorică, astfel întrebarea retorică, metafora argumentativă, citatul sau negaţia polemică devenind metode argumentative eficiente în plan discursiv.

[32] Eugeniu Coşeriu, *Lecţii de lingvistică generală*, Traducere din spaniolă de *Eugenia Bojoga*, Cuvînt înainte de *Mircea Borcilă*, Editura Arc, Chişinău, 2000, p.106-108.

[33]Andreea Răşcanu, *Citarea ca tehnică persuasivă în predica părintelui Cleopa*, în „Text și discurs religios”, nr. 3/2011, p. 363-372.

BIBLIOGRAPHY

- Cmeciu, Camelia Mihaela, , *Strategii persuasive în discursul politic,* Universitas XXI, Iaşi, 2005.
- Coşeriu, Eugeniu, *Lecţii de lingvistică generală*, Traducere din spaniolă de *Eugenia Bojoga*, Cuvînt înainte de *Mircea Borcilă*, Editura Arc, Chişinău, 2000.
- Dumarsais, *Des Tropes ou Des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue,* Paris, 1824.
- Grecu, Constantin, *Logica interogativă şi aplicaţiile ei,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1982.
- Guia, Sorin, *Întrebarea ca strategie argumentativă,* în Luminiţa Hoarţă Cărăuşu (coord.), *Comunicare: ipoteze şi ipostaze*, Editura Universităţii Al. I. Cuza, Iaşi, 2008.
- Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa, *Teorii şi practici ale comunicării,* Editura Cermi, Iaşi, 2008.
- Moeschler, Jacques, *Les aspects pragmatiques de la négation linguistique : acte de langage, argumentation et inférence pragmatique*, în Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, nr. 59, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 1991.
- Olariu, Florin-Teodor, *Dimensiunea ludică a limbajului*, Rezumatul tezei de doctorat, 2006.
- Perelman, Chaïm, Olbrechts-Tyteca, Lucie, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi, 2012.
- Rovenţa-Frumuşani, Daniela, *Argumentarea. Modele şi strategii*, Editura Bic All, 2000.
- Sălăvăstru, Constantin, *Discursul puterii*, Editura Institutul European, Iaşi, 1999.
- Sălăvăstru, Constantin, *Raţionalitate şi discurs,* Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti 1996.
- Şerbănescu, Andra, *Întrebarea. Teorie şi practică*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.
- Ştefănescu, Loara, *Retorica argumentării în discursul politic contemporan*, Editura Universităţii din Bucureşti, 2008.
- Tuţescu, Mariana, *L'argumentation*, Editura Universităţii Bucureşti, 1996.

Articole

- Răşcanu, Andreea, *Citarea ca tehnică persuasivă în predica părintelui Cleopa*, în „Text şi discurs religios", nr. 3/2011.
- Răşcanu, Andreea, *Strategii argumentative şi persuasive în discursul lui Antim Ivireanul*,în Alexandru Gafton, Sorin Guia, Ioan Milică (ed.), *Text şi discurs religios*, vol. 2, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2010.

Izvoare

- Cleopa, Ilie, *Ne vorbeşte părintele Cleopa*, volumele I, ediţie îngrijită de Arhimandrit Ioanichie Bălan, Mănăstria Sihăstria, 2004.
- Ivireanul, Antim, *Didahii*, postfaţă şi bibliografie de Florin Faifer, Editura Minerva, Bucureşti, 1983.
- Hoarţă Cărăuşu, Luminiţa (coord.), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, 2013.
- Varlaam, *Răspunsul împotriva Catehismului calvin*, adaptare realizată de Pr. Dr. Dorin

Octavian Picioruș, Teologie pentru azi, București, 2010.

READING AND THE DIGITAL AGE – EMIL CIORAN'S CASE

Elena Georgiana Vintilă
PhD, University of Craiova University of Liege, Belgium

Abstract:The digital seizing our daily life is a situation that no longer surprises. As a result, important activities unfold in principal using this medium. As is the case with reading. A nuance is to be taken into account here: the presentation of a book and its reception by the public reader is today possible through the commercial sites of books, as is the case of Amazon.fr. Emil Cioran finds his place there. Readers' comments accompany the presentations of his books or the back cover. These comments, as well as the presentations of the editors constitute our corpus. The main research question is about the discursive identities that are responsible for it. We are also discussing the mediation that is taking place thanks to these exchanges in the communicative space proposed by Amazon.fr.

Keywords: editorial enunciation, digital, identity, image, site.

Introduction

Le numérique[1] s'emparant de notre quotidien est une situation qui ne surprend plus. Cela fait que d'importantes activités se déploient en principal à l'aide de ce moyen. Comme c'est le cas de la lecture. Une nuance est à prendre en compte ici : la présentation d'un livre et sa réception par le public lecteur est aujourd'hui possible à travers les sites marchands des livres, comme c'est le cas de l'Amazon.fr. Emil Cioran y trouve sa place.

Présentation du site AMAZON[2]

Pour accéder au site, il suffit de taper le mot « amazon » dans le moteur de recherche – dans notre cas, le moteur de recherche GOOGLE – et cliquer sur la première adresse affichée : www.amazon.fr.

Selon Anne Gentès (2003 : 89) l'adresse « nous permet d'arriver au site. Elle précède l'affichage du document. Elle introduit le site à la fois dans le temps, puisque c'est un passage obligé vers le document affiché, et dans l'espace puisque l'adresse est affichée en haut de l'écran.» *Amazon* est une entreprise de commerce électronique américaine spécialisée dans la vente des livres. On peut y trouver aussi d'autres produits : disques CD, musique en téléchargement, DVD, appareils photos numériques, informatique et dans l'équipement de la maison, etc.

Le site Amazon.fr propose aux visiteurs un espace spécial pour s'identifier et, si on n'a pas de compte client, on peut s'enregistrer avec son adresse mail. Pour avoir accès et pour commander des produits sur le site, un compte client est indispensable. Le site d'Amazon

[1] Comme le numérique et l'Internet sont des domaines vivants et toujours en changement, les statistiques et les données de l'article sont valable pour le 7 mai 2015. Il est possible que des changements apparaissent entre temps (aspect de la page, les couleurs utilisées, le nombre des commentaires, les résultats de la recherche, etc.).
[2] Pour des raisons typographiques, les images ne peuvent pas être affichées. Les adresses Internet de l'article sont valables pour le 7 mai 2015.

propose plusieurs boutiques pour la recherche : des produits culturels mais aussi des produits de beauté, bijoux, produits pour les bébés, la maison, etc.

La boutique LIVRES

La section « livres » est structurée en plusieurs catégories : bons plans, idées de lecture, les livres les plus populaires, nouveautés. Pour rechercher des livres, on peut sélectionner parmi plusieurs catégories : thème, prix, avis des lecteurs, format ou auteur. A une simple recherche du nom « Emil Cioran » le site nous propose 121 résultats.

L'énonciation éditoriale et l'énonciation curatoriale

Pour Emmanuel Souchier (1998 : 172) le concept d'énonciation éditoriale « renvoie à l'élaboration plurielle de l'objet textuel ». Autrement dit, le livre ne représente pas le support neutre d'une pensée d'écrivain, il est le résultat d'un travail effectué par un ensemble de métiers qui contribuent à lui donner son sens et son image. L'énonciation éditoriale porte sur la production de l'objet et sur la façon dont il contient une anticipation de sa lecture au sens large. En revanche, il faut aussi envisager les situations de communication où l'objet est alors donné à voir. Anne Gentès (2003 : 97) propose « d'appeler « énonciation curatoriale » ce moment de la mise en scène de l'objet dans l'espace public».

La notion d'énonciation éditoriale dans le cadre de la production des sites artistiques sur Internet permet d'attirer l'attention sur ce qui évolue dans la pratique artistique plastique en relation avec les médias informatisés. Il faut bien se rappeler, comme Souchier l'a déjà souligné dans son article, que « les manifestations de l'énonciation éditoriale ne touchent pas à l'intégrité linguistique d'un œuvre » (1998 : 140)

Le site Amanazon.fr propose des livres expédiés et vendus par Amazon, par d'autres magasins ou par des particuliers. L'affichage des livres après la recherche est aléatoire; on ne tient pas compte ni de l'ordre alphabétique, ni du prix et ni des éditions. Pourtant, nous avons observé que les premières offres affichées représentent des produits *vendus et expédiés* par Amazon. Si le site n'a plus d'exemplaires d'un certain livre, alors seulement le premier résultat de la recherche est un livre vendu par un autre commerçant. Parce qu'on parle de commerce, chacun essaie d'attirer les clients avec des offres : dernière minute, d'occasion, format Kindle ou livraison rapide : *De l'inconvénient d'être né, Les syllogismes de l'amertume, Le crépuscule des pensées.* Dans le cas d'une recherche de l'auteur « Emil Cioran », les résultats affichés sur la première page de recherche sont tous des livres écrits – en français ou en roumain - par l'auteur mais à partir de la deuxième page on retrouve surtout des livres sur Cioran.

Le site utilise seulement quatre couleurs pour présenter les livres en fonction de l'importance de la catégorie:

- rouge : le prix, le numéro d'exemplaires ;
- bleu : le titre, format, d'occasion, neuf ;
- noir : l'auteur, la date de parution du livre ;
- jaune : les étoiles;

Les étoiles reçues représentent la moyenne des notes accordées pour le livre par les clients. Tous ceux qui ont un compte sur le site d'Amazon peuvent écrire des commentaires dans la section spécialement créée pour eux – même ceux qui n'ont pas acheté le livre du site mais l'ont peut-être lu. On reviendra sur les commentaires et leur impact plus tard dans une section spécialement dédiée. Chaque acteur qui participe à l'élaboration d'un texte d'écran constitue d'emblée une forme de médiation éditoriale que les différents niveaux d'énonciation reflètent.

Ainsi, l'objet textuel dont parle Emmanuel Souchier, et qui concerne les livres d'Emil Cioran, se montre pluriel parce que sur le site d'Amazon on ne trouve pas seulement des livres

mais ces livres sont capables d' « interagir » avec les visiteurs. Une relation interactive apparaît grâce aux commentaires des utilisateurs/lecteurs du site. Il ne faut pas ignorer ni les graphistes, les concepteurs et les organisateurs de la mise en scène visuelle de la page. Leur rôle n'est pas de transformer les livres présentés mais de les intégrer dans une « œuvre plastique et graphique originale »[3]. Or, chaque page de présentation de chaque livre d'Emil Cioran respecte la même mise en page et les mêmes couleurs avec une seule différence : sur le site il y a 3 livres qui n'ont pas d'image disponible – *De Berlin à Munich, 1933-1935*, *Sur la musique* et *Valéry face à ses idoles.*

La médiation sur le site d'Amazon

Tel qu'il se présente, le site est un espace de médiation.

Jean Davallon[4] distingue trois types d'usage du terme *médiation* :

- un usage ordinaire qui suppose deux sens : le premier sens signifie « mettre d'accord des partis ayant un différend » et un second sens: « celui d'action de servir d'intermédiaire ou d'être ce qui sert d'intermédiaire » (2004 : 39)
- un usage opératoire pour « désigner, décrire ou analyser un processus spécifique » (2004 : 40)
- l'analyse des usages des technologies. Dans ces conditions, la médiation désigne « les opérations – ainsi que leurs effets – de technicisation du processus de communication (*médiation technique*) et, en même temps, de l'intervention de la dimension subjective dans les pratiques de communication (*médiationsociale*) » (2004 : 43)

Dans le cas d'Amazon et d'Emil Cioran, on parle de la médiation dans son troisième sens, c'est-à-dire, l'analyse des usages des technologies, plus précisément, le choix de vendre des livres en ligne. Les marques de la culture informatique sont réunies avec la perspective attrayante d'échanges centrés sur un intérêt commun - les livres. Le livre est ici conçu comme un objet sur lequel peuvent se fixer des opinions et des points de vue; l'image du livre n'étant plus majoritairement associée à la construction personnelle de l'individu, mais à celle de la relation avec les autres. Dans un second temps, il s'agit de faire comprendre aux visiteurs l'intérêt de se procurer les ouvrages, de séduire le possible acheteur. Pour cela, on peut retrouver des fragments disponibles pour une lecture rapide avant d'acheter le livre. Les fragments représentent presque toujours la couverture, les premières pages et la quatrième de couverture. Si le fragment proposé est extrait d'un livre différent de celui qu'on voudrait acheter, un message le signal. Pour ce qui est de la présentation des fragments dans la section *Feuilleter* on peut observer que le site utilise les mêmes couleurs : rouge, bleu, noir et jaune. On retrouve là l'idée[5] selon laquelle les pratiques éditoriales s'inscrivent dans un continuum d'activités d'écriture propres à l'institution (au niveau des procédés comme des textes). Dans cette perspective, la vision d'une multimodalité éditoriale sur les sites institutionnels est le signe d'une médiatisation du travail institutionnel. E. Souchier a bien mis en évidence que le passage des écrits sur le support informatique démultiplie les instances énonciatives et fait naître des rapports de pouvoir perceptibles dans les textes qui circulent sur le web :

> « Nous assistons à une nouvelle répartition des rapports de pouvoir autour du texte. Concepteurs, informaticiens ou fabricants de matériel occupent une place symbolique de l'écrit d'écran, oubliant souvent les leçons de l'histoire qu'auteurs, éditeurs ou gens du livre tissèrent au fil des siècles.

[3] Philippe Quinton, Le désigne comme un énoncé auctorial, p. 80
[4] Jean Davallon, « La médiation : la communication en procès », Médiation et Information, n°19, 2004
[5]Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier, « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran », Communication & langages, n° 145, septembre 2005, pp. 3-15.

> Chacun produit un discours et des pratiques de communication propres, cherchant à défendre son pré carré (espace matériel, économique ou symbolique). Mais l'écriture informatique ne se fera pas en un jour, l'équilibre de l'écran - sa lisibilité - sera le fruit des rapports de pouvoir établis entre les différents partenaires » (Souchier, 1998 : 220).

Selon Davallon, « la notion de médiation apparaît chaque fois qu'il y a besoin de décrire une action impliquant une *transformation* de la situation ou du dispositif communicationnel » (2004 :43) et surtout lorsque les conceptions habituelles de la notion de communication pose des problèmes. La communication sert-elle seulement à transmettre les informations d'un émetteur à un récepteur ou exprime-t-elle une interaction entre des sujets sociaux ?

Sur les pages de présentation d'Emil Cioran on trouve des conversations entre les clients du site, des lecteurs amateurs, tous avoir lus le livre dont ils parlent. Les commentaires sont affichés du plus récent au plus ancien. Les clients ont la possibilité de faire leurs noms publics, de choisir un pseudonyme ou de poster des commentaires comme « client Amazon ». Les commentaires les plus anciens ne sont pas individualisés mais les clients les plus récents – surtout ceux après l'an 2000 – utilisent soit des pseudonymes, soit leurs noms. Bien évidemment, la plupart des commentaires sont écrits par des personnes ayant leur domicile en France ou en Roumanie, les plus nombreux étant ceux de France.

L'impact des commentaires

Comment permettre la participation des usagers ? L'hétérogénéité des instances énonciatives constatée nous amène à nous interroger d'une part sur les conditions techniques et sémiotiques dans lesquelles la parole est donnée aux internautes et d'autre part sur les modalités selon lesquelles ces derniers participent à la construction des contenus. Les régimes de valeurs et de représentation à l'œuvre dans le traitement et la mise en forme des contenus permettent de comprendre les enjeux liés à la diffusion de l'information mais aussi aux types de relations communicationnelles que cet éclatement énonciatif recouvre.

Les pages de présentation pour les livres d'Emil Cioran sont capables d' « interagir » et de « dialoguer » avec les visiteurs grâce aux commentaires. Sur le site d'Amazon il y a 5 livres d'Emil Cioran. En ordre d'apparition sur le site :

- *De l'inconvénient d'être né*, éditions Folio
- *Œuvres*, éditions Gallimard, Collection Bibliothèque de la Pléiade. Ce volume contient : Précis de décomposition - Syllogismes de l'amertume - La Tentation d'exister - Histoire et utopie - La Chute dans le temps - Le Mauvais Démiurge - De l'inconvénient d'être né - Écartèlement - Aveux et anathèmes et Exercices d'admiration.
- *Ebauches de vertige*, éditions Folio, Collection Folio 2
- *Des larmes et des saints*, éditions LGF, Collection Le livre de Poche Biblio
- *De Berlin à Munich*, éditions Herne, Collection Essais

Et sur le nom francisé d'Emile Cioran il y a 38 livres sur le site :

- *Sur les cimes du désespoir*, éditions Le livre de Poche, Collection Biblio Essais, 2 commentaires
- *Œuvres*, éditions Gallimard, Collection Quarto. Ce volume contient : Sur les cimes du désespoir – Le livre des leurres – Des larmes et des saints – Le crépuscule des pensées – Bréviaire des vaincus – Précis de décompositions – Syllogismes de l'amertume – La Tentation d'exister – Histoire et utopie – La Chute dans le temps – La mauvais Démiurge – De l'inconvénient d'être né – Ecartèlement – Exercices d'admiration – Aveux et anathèmes, 10 commentaires

- *La Tentation d'exister*, éditions Gallimard, Collection Tel, 2 commentaires
- *Histoire et utopie*, éditions Folio, Collection Folie essais, 2 commentaires
- *Cahiers: (1957-1972)*, éditions Gallimard, Collection Blanche, 4 commentaires
- *Précis de décomposition*, éditions Gallimard, Collection Tel, 4 commentaires
- *Exercices d'admiration*: Essais et portraits, éditions Gallimard, Collection Arcades, 3 commentaires
- *Aveux et Anathèmes*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 2 commentaires
- *Entretiens*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 3 commentaires
- *La Chute dans le temps*, éditions Gallimard, Collection NRF Essais, 1 commentaire
- *Vacillations*, éditions Fata Morgana, 1 commentaire
- *Cahier de Talamanca*, éditions Mercure de France, Collection Le Petit Mercure, 1 commentaire
- *Œuvres*, éditions Gallimard, Collection Quarto, 0 commentaires
- *Anthologie du portrait: De Saint-Simon à Tocqueville*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 1 commentaire
- *Essai sur la pensée réactionnaire*, éditions Fata Morgana, 0 commentaires
- *Bréviaire des vaincus*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 1 commentaire
- *Le livre des leurres*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 0 commentaires
- *Entretiens. (suivis d') une analyse des œuvres*: Avec Sylvie Jaudeau, éditions José Corti Editions, Collection En lisant, en écrivant, 0 commentaires
- *Écartèlement*, éditions Gallimard, Collection NRF Essais, 0 commentaires
- *Le Mauvais Démiurge*, éditions Gallimard, Collection NRF Essais, 2 commentaires
- *Syllogismes de l'amertume*, éditions Gallimard, Collection Idées, 0 commentaires
- *Le Crépuscule des pensées*, éditions Herne, Collection Méandres, 2 commentaires
- *Cahiers: (1957-1972)*, éditions Gallimard, 0 commentaires
- *Œuvres*, éditions Gallimard, 0 commentaires
- *Précis de décomposition*, éditions Gallimard, Collection Tel, 0 commentaires
- *Exercices d'admiration: Essais et portraits*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 0 commentaires
- *Sur les cimes du désespoir*, éditions Le Livre de Poche, 0 commentaires
- *Aveux et Anathèmes*, éditions Gallimard, 0 commentaires
- *Anthologie du portrait De Saint Simon à Tocqueville*, éditions Gallimard, 0 commentaires
- *Des Larmes et des saints*, éditions Herne, Collection Bibliothèque mythes religions, 1 commentaire
- *Le livre des leurres*, éditions Gallimard, Collection Arcades, 0 commentaires
- *Écartèlement*, éditions Gallimard, Collection NRF Essais, 0 commentaires
- *La Tentation d'exister*, éditions Gallimard, Collection Tel, 0 commentaires
- *Cahier de Talamanca*, éditions Mercure de France, Collection Le Petit Mercure, 0 commentaires
- *Précis de décomposition*, éditions Gallimard, Collection Tel, 0 commentaires
- *Sur les cimes du désespoir*, éditions Le Livre de Poche, Collection Biblio Essais, 0 commentaires
- *Œuvres*, éditions Gallimard, Collection Quarto, 0 commentaires
- *Valéry face à ses idoles*, éditions Herne, Collection Méandres, 0 commentaires

- *Sur la musique*, éditions Herne, Collection Méandres, 0 commentaires
- *Précis de décomposition*, éditions Gallimard, Collection Tel, 0 commentaires

Il paraît que l'ordre de présentation pour les livres de la première catégorie – Emil Cioran - est décidé en fonction du nombre des commentaires de chaque livre :

1. 19 commentaires – *De l'inconvénient d'être né*
2. 3 commentaires – *Œuvres*
3. 2 commentaires – *Ebauches de vertige*
4. 1 commentaire – *Des larmes et des saints*
5. 0 commentaires – *De Berlin à Munich*

Pour la deuxième catégorie, on ne respecte plus le nombre des commentaires. Les visiteurs peuvent non seulement commenter les livres, ils peuvent aussi accorder une note au livre. La moyenne des commentaires clients pour le livre *De l'inconvénient d'être né*, par Emil Cioran, le premier livre affiché, est de 4/5 étoiles : 11 clients ont accordé 5 étoiles, 2 clients – 4 étoiles, 3 clients – 3 étoiles, 3 clients – 2 étoiles, 0 clients – 1 étoile.

On peut donc remarquer qu'il ne s'agit plus d'une relation duale *œuvre - lecteur* mais d'une relation plurielle – plusieurs lecteurs parlent du même œuvre, expriment leur point de vue et déroulent « le fil d'une immense toile qui se tisse ou se défait sous l'action collective. » (Couchot : 2001 : en ligne) Chaque commentaire représente une trace verbale des clients du site. Ces traces représentent, comme Sylvie Leleu-Merviel (2004 : en ligne) le dit, un décodage de l'œuvre présentée – les avis des lecteurs à propos du document présenté. On peut y trouver des opinions positives ou négatives. :

Missy (origine inconnue), le 1 juin 2013 : « *Plutôt décevant, des aphorismes plus noirs que noirs.* »

Kefka (Paris), le 12 mai 2011 : « *La plupart de ces aphorismes sont d'une puissance si incroyable, si frappante qu'on se dit qu'ils ne pouvaient sortir que d'un esprit aussi remarquablement pessimiste et clairvoyant que celui de Cioran.* »

Arabela (Roumanie), le 20 août 2010 : « *Cioran est fabuleux, ténébreux et trouve son optimisme dans l'idée même du suicide, car il y songe et essaie de trouver des réponses autres que la mort dont il est fasciné.* »

Conclusions

Le livre proprement dit, duquel on parle, est abstrait. On ne voit que sa forme visuelle, une structure organisée en pixels, un certain arrangement qui ressemble au livre de Cioran, au texte écrit par lui. Son existence, on ne peut pas la contester mais on ne peut ni la prouver. On le voit mais on ne le touche pas. On s'imagine que, quelque part, dans une bibliothèque, dans un dépôt ou dans une imprimerie, ce livre qu'on voit sur nos écrans existe en forme matérielle. On peut se convaincre grâce aux fragments qu'on peut lire en ligne et aux commentaires – il y a des personnes qui l'ont lu.

De même, les frontières n'existent plus. Qu'on soit dans une grande ville ou sur une île, on peut maintenant avoir accès à presque tous les livres du monde – qu'on parle des fragments ou du livre entier, le numérique a remplacé les frontières géographiques et les distances se résument maintenant à un click distance ou à une bonne connexion Internet.

BIBLIOGRAPHY

Couchot, Edmond. « La critique face à l'art numérique ». In : *Revue SOLARIS*, Décembre 2000 / Janvier 2001. Article disponible en ligne à l'adresse http://gabriel.gallezot.free.fr/Solaris/d07/7couchot.html#fn11, Dernière consultation : le 7 mai 2015

Davallon, Jean. « La médiation : la communication en procès ». In : *Médiation et Information*, n°19, p.37-59, 2004

Gentès, Annie. « Enjeux de l'énonciation éditoriale et curatoriale ». In : *Communication et langages,* n°137, 3ème trimestre 2003. pp.88-100.

Jeanneret, Yves et Souchier, Emmanuel. « L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran ». In : *Communication et langages*, n° 145, septembre 2005, pp. 3-15.

Leleu-Merviel, Sylvie. « Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document ». In : *Information - Interaction - Intelligence, CEPADUES*, 2004, 4 (1). <sic 00001019>. Article disponible à l'adresse : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001019

Dernière consultation : le 7 mai 2015

Quinton, Philippe. « Le désigne comme un énoncé auctorial ». In: *Communication et langages*, n°134, 4ème trimestre, 2002, pp. 75-83.

Souchier, Emmanuel. « L'image du texte pour une théorie de l'énonciation éditoriale ». In : *Les cahiers de médiologie*, n°6, 2/1998, p. 137-145

Souchier, Emmanuel. *Lire et écrire: éditer, mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches*. Université de Paris 7, 1998.

ADVERTISING AND THE ROAD MAP FROM COMMUNISM TO DEMOCRACY

Mădălina Ruxandra Pop (Dan-Pop)
PhD Student, „Lucian Blaga" Sibiu University

Abstract: This paper carries the transition framework from Communism to Democracy. The first attitude of the Romanians, typical of other people from former communist countries, was to deny their past, one that was highly connected to the much hated now "red values" and generated unpleasant memories. However, being still anchored in their personal past, lifestyles, and, sometimes, fears, such a reality was tolerated for a while, as transition proved a difficult challenge for the people hovering between communist life-style nostalgia and an emerging full of expectations paradise. Nostalgia was subsequently contemplated only by the elderly, for whom the new system was suddenly dangerous because they lacked the abilities or knowledge to fit in. Gradually, advertising becomes more professional, business-like, operating as an agency between the new products and the Romanian people's consciousness. The automotive industry, boasting the foreign car every Romanian had been dreaming of, initially penetrated the 1990s market with second-hand cars which started competing with the Dacia and the old Romanian Oltcit cars. Advertisements promoting jeans and foreign cigarettes, such as Assos, Gauloises, Rothmans, etc, became extremely popular. Likewise, "subscribed" to different TV shows every night, the Romanian population became easily lured by the TV commercial advertisements as well as by the famous TV manufacturing companies. Humor was also identified as an excellent brand promoting strategy as Romanians generally prefer irony, banter and sarcasm to any other attitude towards life. Humor, she holds, may be embedded in all the advertising forms and means capable of re-enacting old folk Romanian characters, memorable jokes that can be associated with many product categories regardless of price or quality.

Keywords: advertising; road-map; communism; democracy; advertisements

1. The Transition Framework from Communism to Democracy

The fracture of communism, typically marked by the fall of the Berlin Wall on November 10, 1989, indicated the "decisive collapse" (Fukuyama, 1992:25) of the apparently invincible communist puzzle and the aspiring hope of the Romanian people to a homogeneous political and economic system. Revolts had already begun in Poland and spread throughout Hungary, Bulgaria, Czechoslovakia, Eastern Germany and Romanian in a simultaneous surge (Gruegel, 2008) and although Central and Eastern European countries reacted similarly to this transition from an authoritarian, dictatorial system to a democratic one, they adapted differently to the Western mentality. In fact, Romania entered the post-communist period far behind countries such as Hungary and Poland "in terms of overall acceptance of considerations regarding consumer satisfaction, marketing mix, and operational efficiency" (Lascu, 1993:103).

Analysing the Romanian market transformation of the time as compared to other former Iron curtain states, Dana Lascu (1993) holds that the very socialism that had developed its own brands and symbols of power, continued to influence the post communist public mentality and behaviour long after historically it had ceased to exist in Romania. Harald Wydra (2012), on the other hand, argues that communism had created many indestructible life-patterns that could neither be changed nor reconverted overnight to democratic habits, therefore the emerging new

society had to be built from scratch. In more specific terms, the red paradise is said to have been followed by two systematic and final destructions of the past that included political institutions, economic structures, traditional rural environments, established social hierarchies, as well as the Romanian symbols and identities (56).

The advertising industry underwent important changes in post 1990 Romania and the subsequent re-invention of advertising is firmly related to the features of the political system, professionals' training, and consumer needs (Moraru, 2015:280). In Moraru's view, the constantly evolving consumer behaviour as well as the transformation of the advertising agencies developed two contrasting trends during the post communist transition period, one triggered by the fact that brands denied their past and the other one caused by the brands' endurance and stability (281).

The first attitude of the Romanians, typical of other people from former communist countries, was to deny their past, one that was highly connected to the much hated now "red values" and generated unpleasant memories. However, being still anchored in their personal past, lifestyles, and, sometimes, fears, such a reality was tolerated for a while, as transition proved a difficult challenge for the people hovering between communist life-style nostalgia and an emerging full of expectations paradise. Nostalgia was subsequently contemplated only by the elderly, for whom the new system was suddenly dangerous because they lacked the abilities or knowledge to fit in. To the collectivist social mindset sustained by the communist ideology a democratic liberation of the individual was opposed therefore the transition period was dominated by a co-existence of communist symbols and signs of capitalism, a sort of "link between capitalist transitional hardships and communist nostalgic commitments" (Bartmanski, 2011:215). Consumerism, market variety, freedom of choice, poverty, and globalization operated as nostalgia triggers of the "Golden Epoch" and marked at the same time the post-communist democracy that was to be reflected in various approaches to the economy and politics of this period.

2. Market freedom, consumerism and advertising

From a highly rationalized, collective registered consumption, the Romanian market was forced to adjust to the individualistic behaviour of consumers who decided "to spend their income on aspirations rather than needs" (Moraru, 2015:282). Most consumers became attracted by the alluring capitalist goods and, at least for a while, ignored the local products. This was largely due to the fact that the transitional trade regulations neither stimulated exports and/or imports, nor helped any foreign investments rather the trend was dominated by an increase in consumption goods imports (Baboilă & Baboilă, 2011:1568). The high inflation rates, economic recession and unemployment level soon led to the development of several survival strategies and deep concern about the country's future. The transition period was dominated by an uncontrolled relationship between existing market offers and consumer demands, on the one hand, and the vacillation between global and local goods, on the other.

The attitudes of post-communist consumers towards the outburst of their market and opening to Western goods were largely positive, most of them being extremely receptive to the new trade, at least during the first 10 years following the 1989 fracture of communism. Market freedom was immediately associated with capitalism and the political governments underscored the necessity for the acceleration of economic prosperity by advocating a new ideology of the

free market and democratic commercialism. However, the launch of market reforms was hesitating and less enthusiastic than expected as "both businesses and consumers waded into a market economy lacking the experience that Western populations had accumulated over nearly a century of advertising encounters" (Serazio & Szarek, 2012: 756–757).

Advertising was an almost non-existent concept during the last decades before the anti-communist Revolution in 1989, because the field was considered a "capitalistic virtue" and "an engine of free market economy" (Mittal, 1994:35). In Romania, all advertising practices were monopolized, propagandistic (Petcu, 2002:71) and were to promote only state and the so-called 'cooperative department stores', the anti-consumerist attitude being included in daily propaganda. Advertising had been labeled as wasteful during the communist period because production was constantly associated with people's needs hence distribution was uncomplicated, non-competitive and, as a rule, the "absence of competition and product differentiation either among manufactures or retailers did nothing to create any need for advertising" (Markham, 1964:32).

Surprisingly, the Soviets did not completely reject the most effective way to promote market resources, given that advertising is important for increasing economic growth. Nevertheless, in the context of World War II and of the Marxist-Leninist philosophy, the realm of advertising was labeled as wasteful because the goods production was constantly associated with the people's needs and their distribution was uncomplicated and non-competitive. According to Markham, the "absence of competition and product differentiation either among manufactures or retailers did nothing to create a need for advertising" (1964:32).

Despite the lack of enthusiasm for the foreign capital shown by the new Bucharest political regime that came to power in December, 1989, the dawn of a new advertising era heralded the profound economic changes of the country. Advertising "remains an intrinsic part of the capitalist system, therefore the expansion of advertising into a Communist system is a fascinating study on the merging of the two systems" (Ciochetto, 2005:57).

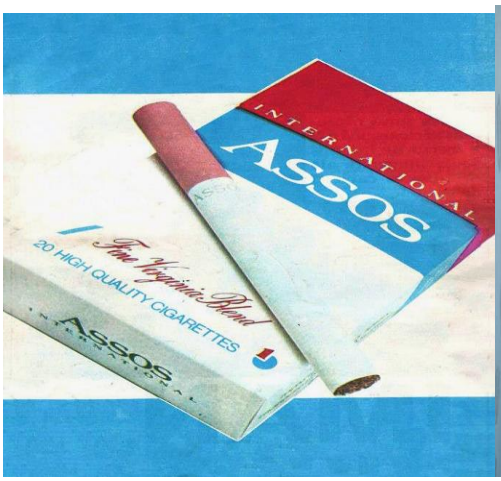
The press experienced a radical metamorphosis, embracing a new ideology almost overnight. From being loyal defenders of the regime, the journalists now start inviting Romanian people to buy foreign products. Advertisement makers and promoters swiftly discover the visual impact of images and TV screens throughout the country start broadcasting ads for *Pepsi, Adidas, Aquafresh, Bonibon* and other products.

Gradually, advertising becomes more professional, business-like, operating as an agency between the new products and the Romanian people's consciousness. The automotive industry, boasting the foreign car every Romanian had been dreaming of, initially penetrated the 1990s market with second-hand cars which started competing with the *Dacia* and the old Romanian *Oltcit* cars.

The newspapers of the early nineties welcomed foreign makes, inviting Romanians to buy the attractive *Mercedes*, *Opel* and other German imported cars. Very appealing, particularly to men, the cars soon started to compete not only with the cosmetics that made the women of the time indulge in fashionable shopping sprees but also with the candy that were particularly appealing to children.

Advertisements promoting jeans and foreign cigarettes, such as *Assos*, *Gauloises*, *Rothmans*, etc, became extremely popular. Likewise, "subscribed" to different TV shows every night, the Romanian population became easily lured by the TV commercial advertisements as well as by the famous TV manufacturing companies, such as *Panasonic, Philips, Samsung, Sony*, etc[1].

[1]Images were available at: https://www.google.ro/search?q=Bonibon+reclama+pepsi+comunist&rlz=1C1AOHY_enRO708RO709&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjKz4yUss7TAhXFtRoKHU1zBrYQsAQIHw&biw=1155&bih=644#tbm=isch&q=+reclama+televizor+vechi+Panasonic,+Philips,+Samsung,++comunism&imgrc=mSSjUjXXIzUtlM:



The IT industry proves particularly active in this period, abounding in advertisements for the *Logic*, *Standard Commercial*, *Ice Felix*, *Microcomputer*, *Innovator Computer* companies, etc. The computer, promoted and advertised by means of particularly aggressive campaigns, quickly conquered the Romanian market.

Undoubtedly, any assessment of the advertising phenomenon of the period would have to place the car industry on the top list of advertised products. The emergence of the South Korean *Daewoo* car company[2] on the international market as well as its placement in the Romanian city of Craiova enhanced the dynamics of the Romanian market and increased the national demand for "Western cars" at the expense of the *Dacia* national brand that sought to create highly attractive advertisements so as to counteract the wave of massive car imports. To this, a major contribution was also brought by the advertising pages of the *Adevărul* and *România liberă* newspapers that hosted persistent ads for the *Opel*, *Peugeot*, *Nissan*, *Mercedes* car manufacturers.

[2] Source of the picture: https://www.google.ro/search?q=daewoo+car+communism&rlz=1C1AOHY_enRO708RO709&tbm=isch&imgil=sJQIio_irH-agM%253A%253BihMaS7aIzMLrEM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fwww.cars.com%25252Fresearch%25252Fdaewoo-lanos%25252F&source=iu&pf=m&fir=sJQIio_irH-agM%253A%252CihMaS7aIzMLrEM%252C_&usg=__NmEpbZsI8YxxYwWTiSuBl0Gi6fI%3D&biw=1155&bih=644&ved=0ahUKEwjJlsOhwM7TAhUEVhoKHUx6CLgQyjcILw&ei=BRAHWYmAAoSsacz0ocAL#tbm=isch&q=reclama+daewoo+car+&imgrc=CpcHsqYe8DZaDM:

DAEWOO CIELO ROMÂNIA
Drive test
"AUTO pro" vă prezintă un drive test mai puţin obişnuit: Rodae Automobile S.A. ne-a pus la dispoziţie unul dintre primele exemplare de Daewoo Cielo fabricate la Craiova, având seria de caroserie nr. 5. După ce am testat un Cielo produs în Coreea şi ne-am format deja o imagine despre maşină, cu atât mai interesant a fost acest prim contact cu noul automobil românesc Cielo.
Calitatea finisării "made in Romania" este ireproşabilă.
Cei 80 CP ai motorului conferă lui Cielo bune caracteristici dinamice.
DJ 02 SVK
Cielo fabricat în România confirmă buna reputaţie a firmei Daewoo. El constituie o ofertă foarte atractivă pentru piaţa internă, problema taxelor vamale fiind depăşită.
sursa: revista Auto Pro 4/1996

Within this context, advertising became an everyday phenomenon and no product would be conceivably launched on the market without consistent and adequate advertising, even if, often times, this was hardly ever convincing. Advertising newspaper pages became a reflecting mirror for the changes Romania had undergone throughout the first decade following the collapse of the communist regime. Ranging from cosmetics and pharmaceuticals to *Pepsi* and the very convenient denim jeans, from the IT and automotive industries to the banking mirage and the ever more appealing invitations to visit other European countries flying the *TAROM* airlines, advertising became "a chronicle of the post-communist history" (Sigmirean, 2015:6), a repository of accumulated frustrations and boundless aspirations alike of the Romanian people.

3. Advertising agencies in post-communist Romania

The first Romanian advertising agency was founded by David Adania in Bucharest in 1880. After 1906, advertising became more institutionalized, as most traders in Bucharest were able to publish their clients' ads in any local or foreign periodical. Publicity back in those days promoted a wide range of products and services. Clients paid for the advertising of farming machinery, inns, tea brands, Jamaican rum, sugar, chocolate, Verona salami, toothache tinctures or hair growth lotions[3].

One way to boost advertisements in the early 20th century was stating that your product was appreciated by the Royal House or by His Royal Highness, the King. Sophisticated ads targeted moneyed people and refined tastes became increasingly common during the interwar period. Unfortunately, that began to change during the communist regime when, in the absence of a market economy, all advertisements became commonplace, uninteresting and often times

[3] Information was available at: http://old.rri.ro/arh-art.shtml?lang=1&sec=170&art=32468

cheap and kitsch-like.

The emergence context of the advertising agencies in communist countries and the way their activity inspired local agencies to compete on the market is amply discussed by Mădălina Moraru in her study entitled: *Transition from Communism to Democracy in Romanian Advertising* (2015). In this study, based on a theoretical framework, she emphasizes the way agencies have developed, holding that the Romanian industry represents a good example of post-communist development given its dynamic evolution and successful participation in the International Advertising Festival. She distinguishes between the states that encouraged advertising even during communism (Russia, Hungary, Poland, East Germany) and those that rediscovered advertising much later (for example, the Balkan states and Romania).

Owing much of its success to early economic reforms and investor-friendly policies in the advertising field (Reed, 2000), Hungary was a serious competitor of the countries in the region — such as Slovakia, Ukraine, or Romania — whose free-market debut was not as confident or so much supported by foreign investments (Wilson, 2006). In Romania, as well as in Hungary, the local agencies entered the market mainly through creativity and BTL (below-the line) services and were steadily involved in promoting domestic brands, while the global agencies focused on both BTL (below the line) and ATL (above the line) services, considering their financial and organizational capital. The agencies development was facilitated by the Romanian consumers' ever-increasing trust in the advertising role in the society as well as the transforming power of products to brands and the necessity for people and products to communicate their values. While consumers from Western Europe use advertising to deal with competition, buyers from Central and Eastern Europe get knowledge about products (Heyder et al.,1992). However, Romania recovered its cultural and financial capital soon after the fall of communism but more slowly than in other former communist countries, accelerating market and agency development starting 1990.

Throughout the first decade of the post-communist Romanian advertising, professionals in the business resorted to deliberate socio-cultural associations embedding nostalgia, patriotism and pride so as to reactivate their consumers' loyalty. On the newly emerging market, global and local brands met each other and started serious competition for notoriety, by exploiting the so-called "adtopias" (Simon, 1999).

The Western multinational agencies took advantage of the Romanian young democratic markets and soon brought their clients for regional business expansion. Advertising professionals in Romania developed chaotically initially, as employees and agencies were lacking advertising education, training or experience. Professionals learned to advertise by working in other agencies abroad and they acquired a learning-by-doing experience, the first entrepreneurs being foreign investors or Romanians studying and living abroad. As a result, "six multinational agencies had already conquered the Romanian advertising market by 1994" (Rhea, 1996:62), bringing more local agency business. In a short while, the top professionals working in multinationals decided to become more independent and created new local and specialized agencies on the market. During the economic crisis that started in 2009, the local agencies became more competitive due to top selling and more affordable products and domestic brands. Following the first advertising transition stage from communism to democracy, the Romanian market embarked on the Western-oriented complex process of transformation and adaptation by "encouraging a center-oriented robust economy" (Rhea, 1996:89).

4. Between importing brands and the (re)assertion of national identity

Brands act on different markets regardless of global or local features. Indeed, according to William Mazarella "the global is constructed locally just as much as the local is constructed globally" (2003:17), and advertising is to be found at the intersection of consumerist globalization, aesthetic politics, and visual culture. In his book, *Shoveling Smoke* (2013), he examines the complex cultural politics of mass consumerism in a globalized marketplace, showing how the contemporary Indian advertising industry developed from the mass consumption during the 1980s as a self-conscious challenge to the austerities of what he calls a "state-led developmentalism". Nigel Hollis (2010) sees a similar global acceptance through local expression, however he argues that advertising standardization should be (re)considered as per the interest in successfully promoting a global brand on any type of market. In this sense, he sees a "powerful role for the national culture and the purchasing drive for both the global and local brands of a nation" (2010:136).

The theoretical framework of the *Brand Positioning* concept started to take shape, as early as 1972, on the basis of a series of articlespublished in the *Advertising Age* by Jack Trout and Al Ries most suggestivelyentitled *The Positioning Era*. Later, in their classic book, entitled *Positioning: The Battle for Your Mind* (2001), rated as top 10 media and marketing books of all time[4], Trout and Ries extended their concept and expounded why "positioning" a product in a prospective customer's mind does still remain *the* most important strategy in business, According to them, positioning helps deliver the commercial message directly to the customer's mind, integrating the brand in his world of connections and similarities. The first approach of this meaning is not to bring something completely new, but to somehow control the consumer's mind. The concept of brand positioning was further enriched by Luc Dupont (1999), who argues that people often confuse brands and are satisfied to only use products without paying much attention to their identity. "Let's be honest. The difference is not in the toothpaste tube, the soft-drink bottle or the strength of the detergent. The difference is, in fact, in the personality of the consumer. We do not buy products, we buy positioning" (1999:13). In his book, 1001 *Advertising TIPS* (1999), Dupont provides ways to position a product or service and holds that positioning becomes critical in case of massive brand invasion in the same product category. Every brand develops its category and product lines, and its main purpose is to extend the brand name and create sub-brands, however, in the process, the brand history, the product origin country and the subjective impact on the consumers must be taken into consideration.

With regard to Romanian brand positioning, a thorough study was conducted by Mădălina Moraru (2012) who analyzed the positioning types for several local and international brands and established a close correspondence between them. She finds that the highest percentage is represented by positioning through product qualities/services, while positioning through history (history-based) tops the chart of local brands. She also holds that brands born before the democratic era rely on their history so as to gainconsumer trust, in other words, their credibility relies on long-lasting market authority andthe need to recover the past by revitalizing their image. On the other hand, brands of notorietyare not concerned with this evolutionary aspect, most likely because theyalready rely on history through tradition and market priority. She finds that there is a bigdifference between the two brand categories with respect to the relationships between brand,consumer and product. While global brands reveal objective positioning features, focusing on product qualities, consumers,and use, local brands focus on

[4] http://adage.com/article/ad-and-marketing-book-reviews/al-ries-jack-trout-s-positioning-marketing-book/134945/

subjective features such as history, symbolicaspects and consumers. Consumers occupy the third place in both situations and the only type exclusive to global brands is leader positioning, developed byfamous brands such as *Vodafone, Coca-Cola, Windows 7*, etc.

In another recent study on the penetration of the European brands on the Romanian market of the 1990s Mădălina Moraru (2015) holds that Romanian advertising in this period found a glocalized way to develop brand identity and in so doing, the transition from communism to democracy is said to have brought about the transformation of the market and consumers' mentality. The balance of the industry between the global and local influences was nonetheless determined, in her view, by both the Romanian consumers' profile and the country's economic development.

In order to trace how the media has progressed throughout this time and how it managed to convey a bolder message to promote global and even local brands, Moraru takes the old-surviving ROM chocolate-bar brand[5] and associates it with the evolution of the Romanian market and the consumers' mentality at the time. Her study is twofold: to assess the evolution of the Romanian brands during the past two decades as well as to examine both the adapting effort to the European level of advertising and the way local specificity was built through unfolding the national pride embedded in the local brands.

Her results are interesting and show interesting processes. With regard to the relationship between local specificity and global influences in Romanian post-communist advertising, she finds that importing global values was largely determined by the so-called iconic worldwide "advertising culture." Indeed, thematically at least, an idealistic image of the world, with happy families, entertainment, parties with friends, and a number of other stereotypes are undoubtedly inclusive of symbols unfolding the global influence over local advertising. She further quotes in this respect the significance of the narrative patterns taken over from top brands, as is that belonging to the *Procter & Gamble* brand which operates as a schema that could be successfully applied to other product categories as well. Generally, such schema establishes a problem, looks for its solution in the form of a product, celebrates the success of overcoming the problem and finally highlights the brand signature. Actually, this pattern is nothing more than a fairy-tale in

[5] Picture taken from: https://www.google.ro/search?q=ciocolata+rom+reclama+comunism&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRuMK8qtDTAhVLCsAKHdSkC3UQ_AUIBigB&biw=1155&bih=644#imgrc=Ur0PduetU1zoOM:

which the hero is the product or the brand itself. She finds that production techniques, online networks, and international creative competitions are the most effective global influences over Romanian advertising.

In terms of the solutions proposed by the respondents of her study, Moraru (288) indicates that the best way to find an authentic voice in European advertising consists in conveying its specificity through effective techniques of creativity, which are particular features that professionals intentionally use to localize ads. Most respondents expressed firm beliefs in the tradition, ethos, and anthropology-based approaches that represent the most widely-used specific features of local advertising. The respondents constantly mentioned the rural area, natural landscapes, and especially the myth of return to one's origin all of which could be reflected in advertising by an unpolluted atmosphere, virgin soil, and fresh products. The feeling of patriotism that has been more recently reactivated as national pride after having been demystified by the unpleasant and nostalgic memories about communism, was still very powerful across a good segment of consumer perception and could be revived, respondents believed, by re-enacting snippets of it in ads that are apt to recapture one's childhood memories, the history of older brands, and everything else that may be connected to the 'Romanianness' concept[6] (the feeling and living in a Romanian way).

Humour was also identified as an excellent brand promoting strategy as Romanians generally prefer irony, banter and sarcasm to any other attitude towards life. Humor, she holds, may be embedded in all the advertising forms and means capable of re-enacting old folk Romanian characters, memorable jokes that can be associated with many product categories regardless of price or quality.

Another surprising finding of the study is the negative perception of the capability of Romanian advertising to adapt to capitalist standards, because globalization is a mindset often associated with the destruction of Romanian identity. However, a critical issue that the study considered regarded the defining of the "local brand" term. After the Revolution, the market registered three main categories of brands, and their situation reflected the evolution of advertising and the transition from a communist producer mentality to democratic trade. First of all, several brands ceased production after 1990, lacking the strength to improve and promote their products through effective communication. The second category survived through various strategies focusing on brand capital, while the last is inclusive of the newly born brands of democracy. Moraru (291) lists an impressive range of strategies used by the surviving, successful brands such as the ROM chocolate, *Dacia* (cars), *Bucegi* and *Timișoreana* (beer), *Eugenia* (biscuits), *Dero* (detergents), *Napolact* (dairy), *Gerovital* (cosmetics), or *Plafar* (herbs and teas) These brands, she maintains, liberated themselves from their past and history by modernizing their capital and, more often than not, this strategy represented a disguised rebranding.

For brands, having their own history and survive on the market involves achieving a certain level of maturity, communicating constantly, and, most relevantly, it involves re-brand positioning and product innovation. There are powerful stories in the Romanian brand history

6 For a better understanding of the term, see Cristian Norocel, "Heteronormative Constructions of Romanianness: A Genealogy of Gendered Metaphors in Romanian Radical-Right Populism 2000-2009", in Journal of Contemporary Central and Eastern Europe, Vol. 19, Issues 1-2, 2011; Lucian Boia, *History and Myth in Romanian Consciousness*, Central European University Press, 2001.

during the past 24 years that have become memorable and have helped consumers establish personal relationships with some brands, mainly by creating brand events and a successful experiential marketing environment along with the rediscovery of their national identity and pride.

BIBLIOGRAPHY

Baboilă, C., Baboilă, C. (2011), "Functions that Model Foreign Trade during the East-European Transition from Communism to Capitalism", in *Applied Economics*, 43 (13–15), pp. 1567–1578.

Barbu, P. (2013), „Primul an de publicitate" [The First Year of Advertising], Bucharest, *Tandem Media Sociologica*, 54 (3), pp. 213–231.

Bartmanski, D. (2011), "Successful Icons of Failed Time: Rethinking Post-Communist Nostalgia", in *Russian Sociological Review*, 2011, vol. 10, No. 3, pp. 71–78.

Bennett, Maxwell, Dennett, Daniel, Hacker, Peter and Searle, John, *Neuroscience and Philosophy: Brain, Mind, and Language*, 1st edition, University Press.

Boia, L.(2001), *History and Myth in Romanian Consciousness*, Central European University Press.

Ciochetto, L. (2005), A Profile of Advertising in China's "Socialist-Market Economy"., in *Media Asia*, 1, pp. 47-60.

Constantiniu, F. (2010), *O istorie sinceră a poporului român,* ediţia a IV-a, Bucureşti, Univers Enciclopedic Gold.

Damasio, Antonio and Carvalho, Gil B., (2013), "The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins", in *Nature Reviews Neuroscience* 14, 143-152 (February 2013).

Duby, Georgesand Mandrou,Robert, (1964), *A History of French Civilization*, New York, Random House.

Duby**,** Georges (1992), *L'Histoire continue*, Editions Corpus 16.

Dupont, L., (1999), *Advertising TIPS*, Quebec: White Rock Publishing Inc.

Filip, G.., (1897), Despre afişe/About posters. *Almanach tipografic/Printing almanac*. Bucharest.

Fukuyama, F., (1992), *The End of History and the Last Man*, New York: Free Press.

Gruegel, J. (2008), Democratizarea: O introducere critică [Democratization: A Critical Introduction], IaşI, Polirom.

Grzymala, A., Jones Luang, P. (2002), "Reconceptualizing the State: Lessons from Post-communism", in *Politics Society*, 30, pp. 529–554.

Heath, R., (2012),*Seducing the Subconscious: The Psychology of Emotional Influence in Advertising***,** John Wiley & Sons.

Hollis, N., (2010), *The Global Brand: How to Create and Develop Lasting Brand Value in the World Market*, New York, Palgrave Macmillan.

Lascu, D.N., Manrai, L.A., Manrai, A.K. (1993), "The Challenges of the Transition from a Centrally-planned Economy to a Consumer-oriented One", in *European Journal of Marketing*, 27 (11/12), pp. 102–120.

LeDoux, Joseph E. and Brown, Richard, (2017), "A higher-order theory of emotional consciousness", in *PNAS* 2017, published ahead of print February 15, 2017.

Markham, J.W. (1964), "Is Advertising Important in the Soviet Economy?", in *Journal of Marketing*, 2, pp. 31–37.

Marti, R.J. (1996), "The Emergence of an Advertising Industry in Romania", in *Journal of Euro-*

Marketing, 5, pp. 53–76.
Mazarella, W., (2003), *Shoveling Smoke*, Durham, Duke University Press.
Mittal, B. (1994), "Public Assessment of TV Advertising: Faint Praise and Harsh Criticism", in *Journal of Advertising Research*, 34 (1), pp. 35–53.
Millan, E.S., Mittal, B. (2010), "Advertising New Audiences. Consumer Response in the New Free Market Economies of Central and Eastern Europe - the Case of the Czech Republic", in *Journal of Advertising*, 39 (3), pp. 81–98.
Molin, V. (1929), Tiparul şi reclama (Inserţia)/Printing and the advertisement (Insertion). *Almanahul graficei române 1929/The Almanac of the Romanian graphics – 1929*, Craiova, Editura Grafica Română, Tiparul Scrisul Românesc.
Moraru, Mădălina, (2015), "Transition from Communism to Democracy in Romanian Advertising", in *Central European Journal of Communication*, 2 (2015), pp 280-299.
Moraru, Mădălina, (2012), "Romanian Advertising between Specificity and Globalization. A Comparative Analysis of Local and International Brands", in *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, Issue 6, Decemebrie 2012.
Moriarty, S., Mitchell, N. & Wells, W., (2009), *Advertising: Principles & Practice*, 8th edition, New Jersey, Pearson Education, Inc.
Norocel, Cristian, (2011), "Heteronormative Constructions of Romanianness: A Genealogy of Gendered Metaphors in Romanian Radical-Right Populism 2000-2009", in *Journal of Contemporary Central and Eastern Europe*, Vol. 19, Issues 1-2.
Petcu, M. (2002), *O istorie ilustrată a publicităţii româneşti* [An Illustrated History of Romanian Advertising], Bucharest, Tritonic.
Petre, Dan and Nicola, Mihaela, (2009), *Introducere în publicitate*, Bucureşti, Ed. Comunicare.
Pieterse, J. N., (2009). *Globalization and Culture: Global Mélange*, 2nd edition, Maryland, The Rowman & Littlefield Publishing Group. Inc.
Popescu (Drăgan), Elena, (2013), "Propagandistic Language In Publicity. A Comparative Historical Study On Advertising Titles From Romanian And Portuguese Local Dictatorial Regime Newspapers", in *BDD A6008*, Universitatea din Piteşti, pp304-309.
Puşcariu, Sextil, (1900), Literatură şi artă. Arta aplicată/Literature and Art. Applied Arts. *Noua Revista Română pentru Politică, Literatură, Ştiinţă şi Artă/The New Romanian Review for Politics, Literature, Science and Art*, no. 21, Vol. 2, 1st November.
Reed, J. (2000), "Hungary Mulls Boom of Foreign Investment", in *Wall Street Journal*, January, 3, A1.
Rhea, M.J. (1996), "The Emergence of an Advertising Industry in Romania", in *Journal of Euro-Marketing*, 5 (2), pp. 53–76.
Romanians are smart (2014). Retrieved April 30, 2017 from http://www.romaniisuntdestepti.ro/.
Rubin, Miri, (1997), *The Work of Jacques Le Goff and the Challenges of Medieval History*, Boydell & Brewer.
Scholte, J. A., (2005), *Globalization: a Critical Introduction*, 2nd edition, New York, Palgrave MacMillan.
Serazio, M., Szarek, W. (2012), "The Art of Producing Consumers: A Critical Textual Analysis of Post-Communist Polish Advertising", in *European Journal of Cultural Studies*, 15 (6), pp. 753–768.
Sigmirean, Corneliu Cezar, (2016), "Din interbelic la regimul comunist: publicitatea în presa românească", in *Studia Universitatis Petru Maior*, *Historia* 1:29-39.
Sigmirean, Corneliu Cezar (2015), *The History Of Advertising In The Post-Communist Era And*

The Change Of Public Mentality, Ph.D. Thesis, 2015, Universitatea "Babeş-Bolyai" of Cluj-Napoca.

Simon, S. (1999), *Trash Culture: Popular Culture and the Great Tradition*, Berkeley, University of California Press.

Trout, Jack and Ries, Al, (2001), *Positioning: The Battle for Your Mind*, 20th Anniversary Edition Hardcover – January 18, 2001.

Teodoraşcu Fanel, "The Shortcomings of the Interwar Romanian Advertising", AUDC, Vol. 9, no 2/2015, pp. 49-56.

Vlad, Mihăilă (2015), „Reclamele din presa interbelică: oglidă a păturii bogate a societăţii", in *Historia.ro*, 12 februarie 2015, p.7/10.

Wilson, R.T. (2007), "Resource Endowments, Market Positioning, and Competition in Transitional Economy" in *International Marketing Review*, 26 (1), pp. 62–89.

Wydra, H. (2012), "The Power of Symbols - Communism and Beyond", in *International Journal of Politics and Society*, 25, pp. 49–69.

LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE CONTEMPORARY PREACH

Inga Druță
Assoc. Researcher, PhD, Hab., The Philology Institute of the Moldavian Academy of Sciences

Abstract:It seems that the most "impenetrable" discourse, almost refractory to neologisms, is the preach. The importance of setting up the language register and building discourse is increasing when it comes to communicating with as many listeners as possible with different cultural levels. Therewith, it is not easy to maintain the ideal relationship between conservatism, archaicism, respect for dogma and rigorous terminology – and innovation, closeness to modern language styles, accessibility. To what extent does religious speech remain archaic?
In the current preach, everybody is looking for an ideal formula for combining traditional means for religious discourse, either with the language of science or with that of philosophy and literature.

Keywords: preach, religious language, discourse, register, archaicity, tradition, innovation

Înainte de 1989, cercetarea lingvistică a textelor religioase era ascunsă sub titluri care mascau, nu din vina autorilor, adevăratul scop al acestora. După 1990 textele religioase au devenit un teren fertil pentru cercetarea filologică, cu rezultate notabile în stilistica lingvistică şi în cea literară.

Sintagma *limbaj bisericesc*, frecventă în studiile din ultimele două decenii, continuă, semantic şi conceptual, mai vechea formulare *limba cărţilor bisericeşti* a lui Onisifor Ghibu (*Limba nouălor cărţi bisericeşti*, Sibiu, 1906) şi a lui S. G. Vârgolici (Reforma limbei din cărţile bisericeşti, în *Convorbiri literare*, 1877, nr. 11, p. 433-441).

Începând cu Lazăr Şăineanu, terminologia religioasă apare între preocupările specialiştilor în domeniu. Unul dintre capitolele lucrării sale *Încercare asupra semiologiei limbii române. Studii istorice despre tranzicţiunea sensurilor* (1887) este consacrat relaţiei dintre creştinism şi limba română. Un studiu important pentru perioada în care a apărut este cel al lui Ioan Bălan, *Limba cărţilor bisericeşti. Studiu istoric şi liturgic* (Blaj, 1914).

Sintagma *stil religios*, fără a fi numită ca atare, era subînţeleasă într-un studiu al Lidiei Sfîrlea (publicat în 1972) despre delimitarea stilurilor literare româneşti pe baza cercetării *Bibliei* în comparaţie cu texte beletristice, ştiinţifice şi juridice. Despre stilul cărţilor religioase româneşti din secolele XVI-XVII a scris şi Dimitrie Macrea. Stilul religios al limbii române literare este recunoscut, după 1990, de Dumitru Irimia (1999: 66) şi de Rodica Zafiu (2001). *Limbajul bisericesc*, despre care a scris Gheorghe Chivu, este numit *limbaj liturgic* de Maria Ivăniş Frenţiu (2013). Un element comun celor doi cercetători este scoaterea comunicării (scrise, orale) cu mesaj religios din sistemul stilurilor limbii române literare. Analizând particularităţile textelor religioase, Gheorghe Chivu conchide că „departe de a fi un simplu stil al limbii române literare, limbajul bisericesc reprezintă o variantă funcţională paralelă şi echivalentă cu ceea ce am putea numi «limbaj laic»”, individualizându-se prin numeroase trăsături de tip arhaic şi modalităţi de exprimare conservatoare (Chivu 1997: 15).

Comparând şi analizând un corpus de texte religioase reprezentative, din punctul de vedere al doctrinei expuse, pentru cultul creştin, respectiv catolic şi greco-catolic, Dana-Luminiţa Teleoacă evidenţiază mai multe aspecte: concurenţa neologismelor cu termeni din fondul mai vechi al limbii; arhaismele lexicale şi semantice; elementele populare şi regionale; evoluţia semantică a unor termeni din limbajul religios (Teleoacă 2005, 2008).

Multitudinea acestor particularităţi incontestabile îndreptăţeşte opinia că limbajul religios nu este doar un stil (al limbii comune), ci trebuie înţeles ca „un diasistem în sine cu mai multe variante sau stiluri subordonate" (Chirilă 2005: 155).

O cercetare lingvistică a limbajului religios trebuie să urmărească deopotrivă poziţia stilistică a formelor, concurenţa arhaismelor şi a neologismelor, derivarea sau specializarea semantică în interiorul lexicului bisericesc, fenomenele sintactice şi textuale caracteristice.

În opinia Rodicăi Zafiu, există mai multe variante ale limbajului bisericesc: limbajul textelor sacre, al predicii, al rugăciunii, terminologia „tehnică", stilul scrierilor teologice au fiecare trăsături proprii şi manifestă afinităţi cu alte limbaje (literar, filosofic etc.). O serie de variante publicistice ale limbajului religios apar în mass-media. Sunt importante şi stilurile individuale: limbajul religios al lui Nicolae Steinhardt, de pildă, oferă o soluţie bine individualizată şi eficientă (chiar teoretizată ca atare) de combinare a arhaismului cu neologismul şi cu expresia familiară de extremă vivacitate şi pregnanţă (2001).

„Importanţa fixării registrului lingvistic şi a construirii discursului creşte totuşi în situaţia în care se urmăreşte comunicarea cu cât mai mulţi cititori şi ascultători, de nivele culturale foarte diferite: nu e uşor de găsit raportul ideal între conservatorism, – deci arhaicitate, respectare a dogmei şi a unei terminologii specifice, riguroase – şi inovaţie, apropiere de stiluri moderne ale limbii, accesibilitate. În ce măsură discursul de tip religios rămâne, cel puţin în domeniul lexicului şi al unor structuri sintactice, arhaic?" (2001)

În cele ce urmează, vom analiza unele particularităţi ale predicii actuale sub aspect lexical şi stilistic, bazându-ne pe textele înregistrate (35) într-un corpus de texte nedialectale (Hoarţă Cărăuşu 2013).

Din perspectivă lexicală, în discursul religios oral predomină lexemele caracteristice registrului şi conţinutului exprimat, care pot fi încadrate în mai multe categorii:

- termeni fundamentali privind viaţa religioasă, numiţi de Liviu Onu strat latino-elin: *biserică*, *duminică*, *botez*, *sărbătoare*, *Dumnezeu*, *păcat*, *creştin*, *suflet*, *rugăciune*, *credinţă*, *a crede*, *minune*, *cruce*, *(a se) închina*, *preot*, *martor*, *înger*, *mormânt*, *scriptură*, *cer*, *Crăciun*, *Paşti*, *păstor*, *lumânare*, *cler*, *(a) boteza*, *sacru*, *blasfemie*, *păgân*, *iertare*, *altar*, *(a) cununa*, *înger*, *arginți*, *drac*;

- termeni de origine slavă: *rai*, *post*, *(a) posti*, *sfânt*, *apostol*, *evanghelie*, *diavol*, *utrenie*, *jertfă*, *fariseu*, *(a) smeri*, *milostenie*, *har*, *duhovnic*, *spovedanie*, *maslu*, *agheasmă*, *duh*, *strană*, *(a) mărturisi*, *veşnic*, *slavă*, *(a) propovădui*, *mironosiță*, *icoană*, *veste*, *proroc*, *praznic*, *sobor*, *molitvă*, *jertfelnic*, *molitfelnic*, *mitropolit*, *milă*, *schit*, *vrednic*, *protopop*, *stareț*, *moaște*, *hram*, *milostiv*, *amin*, *(a) răstigni*, *(a se) căi*, *potir*, *smerenie*, *Rusalii*, *vecernie*, *arhiereu*, *mir*, *diacon*, *(a) oblădui*, *slujbă*, *muceniță*, *pomelnic*, *sfeștanie*, *pustnic*, *troiță*, *blagoslovenie*;

- termeni de origine neogreacă: *catapeteasmă*, *antimis*, *sihastru*, *heruvic*, *axion*, *evlavie*, *icos*, *omilie*;

- termeni de origine neogreacă prin intermediar slavon: *patriarh*, *călugăr*, *liturghie*, *arhiepiscopie*, *epitrahir*, *arhimandrit*, *acatist*, *candelă*, *paraclis*;

- termeni cu origine multiplă: *creație*, *diabolic*, *templu*, *pastoral*, *parohie*, *parohial*, *misionar*, *teologie*, *sinod*, *ortodox*, *ortodoxie*, *canon*, *paradis*, *catehumen*, *demon*;

- termeni de alte origini: *profet* (fr.), *pericopă* (germ.), *(a) mântui* (mag.), *pelerin* (fr.), *ierarh* (bg.), *capelă* (it.), *mesianic* (fr.), *pascal* (fr.);

- termeni derivați pe teren românesc: *credincios*, *înviere*, *mântuitor*, *(a) păcătui*, *neascultare*, *nepocăință*, *nevoință*, *pocăință*, *duhovnicesc*, *răsplată*, *curăție*, *împărtășanie*, *(a se) împărtăși*, *cuvios*, *preacuvios*, *cucernic*, *preacucernic*, *preasfânt*, *(a) preamări*, *dumnezeire*, *dumnezeiesc*, *treime*, *preaslăvit*, *vestitor*, *mărturisitor*, *născătoare*, *mărturie*, *prorocie*, *haric*, *sobornicesc*, *întinăciune*, *necurăție*, *sfințenie*, *ctitorie*, *(a se) nevoi*, *enoriaș*, *clopotniță*, *jertfelnicie*, *evlavios*, *arhipăstor*, *arhipăstorire*, *eparhial*, *(a) păstori*, *spovadă*, *umilință*, *atotțiitor*, *nevrednic*, *frățime*, *autodumnezeire*, *protopopiat*, *(a) încreștina*, *cununie*, *sfințitor*, *neprihănit*, *îndumnezeit*, *(a) demoniza*, *înduhovnicit*;

- termeni specializați în context religios: *intrare*, *ieşire*, *izgonire*, *judecată*, *datină*, *cântare*, *frate*, *domn*, *părinte*, *fiu*, *fecioară*, *închinare*, *înfrânare*, *patimă*, *iubire*, *dezlegare*, *rânduială*, *creator*, *învățătură*, *rod*, *adormire*, *acoperământ*, *înălțare*, *ascultare*, *lege*, *împăciuitor*, *luminare*, *întâmpinare*, *lucrare*, *împărăție*, *legământ*, *laudă*, *deșertăciune*, *rob*, *aproapele*, *turmă*, *pogorâre*, *desăvârșire*, *taină*, *adumbrire* („trăiesc sub *adumbrirea* duhului sfânt", p. 86), *vas* („*vase* binecuvântate ale preasfântului duh", p. 86), *lepădare*, *cădere*, *ispită*, *poruncă*, *râvnă*, *lumină*;

- calcuri: *(a) binecuvânta*, *dreptslăvitor*, *Buna Vestire*;

- perifraze: *cel rău*, *cel viclean* („diavol").

Unele lexeme dintre cele întâlnite în textele cercetate nu figurează în dicționare: *nepocăință*, *întinăciune*, *jertfelnicie*, *(a) încreștina*, iar termenul *jertfelnic*, înregistrat în dicționare numai ca substantiv neutru cu sensul „*(înv.)* Loc destinat aducerii jertfelor; (în Biserica creştină) masa din altar", funcționează în predici şi ca adjectiv: *la patruzeci de zile (...) trupul femeii este refăcut după efortul* ***jertfelnic*** *al naşterii* (p. 32); *luptă* ***jertfelnică*** *pentru apărarea identităţii şi unităţii naţionale româneşti* (p. 39); *iubirea sa* ***jertfelnică*** *faţă de neamul omenesc* (p. 114); *situaţia aceasta* ***jertfelnică*** (p. 529).

Pentru limbajul religios românesc sunt caracteristice formaţiile cu prefixul *în- (îm-*): *a îndumnezei*, *a încreştina*, *a înduhovnici* şi derivatele lor. *A îndumnezei* este atestat în texte dintre cele mai vechi (la Coresi, de exemplu), fiind prezent în dicţionarele istorice şi – dar cu o definiţie incompletă – chiar în DEX. Explicaţiile oferite de dicţionarul general – „(rar) A diviniza. ♦ A glorifica, a preamări" – nu sunt cele curente în discursul religios. Un dicţionar de specialitate – Stoian 1994 – le reproduce, adăugând însă valoarea construcţiei reflexive: „a deveni asemănător cu Dumnezeu". *A încreştina* este înregistrat mai ales în textele populare, aflându-se în concurenţă cu forma fără prefix, *a creştina*, care a fost selectată de limba literară (şi inclusă în DEX). În ciuda opţiunii instanţelor normative, în limbajul religios actual se observă o preferinţă clară pentru *a încreştina* şi pentru derivatele sale: *aţi* ***încreştinat*** *acest prunc* (p. 98), *primii care s-au* ***încreştinat*** (p. 534). Şi mai frecvent apare verbul *a înduhovnici* (preferat lui *a spiritualiza* nu numai pentru că perechea reproduce specializarea lexicală confesională *duh/spirit*,ci şi pentru că neologismele par prea încărcate de conotaţii profane): *ne-am aştepta ca ceilalţi zece apostoli poate să fie mai* ***înduhovniciți*** (p. 134); *nu ceri nimic dacă eşti într-adevăr* ***înduhovnicit***(p. 139); *ajungi la o stare* ***înduhovnicită*** *cân' îţ' pui o întrebare esenţială* (p. 140). *A înduhovnici* nu apare însă nici în DEX, nici în Stoian 1994: „încă o dovadă a faptului că neglijarea stilistică a limbajului religios s-a reflectat în lexicografie şi că fenomenul riscă, din păcate, să se perpetueze" (Zafiu 2001).

În discursul religios, conservator şi tributar tradiției, se întâlnesc frecvent cuvinte marcate în dicționarele explicative generale ca învechite: *casnic* „apropiat" (***casnici*** *ai lui*

Dumnezeu,**Cuvânt la Duminica Samarineanului**, p. 44); *credincioşie* „fidelitate" (*să-i dăruiască* ***credincioşie*** *faţă de biserica şi mitropolia pe care o slujeşte aici, în Moldova*, **Parenează la hirotesie**, p. 89); *zăbavnic* „întârziat; încet" („O, nepricepuţilor şi *zăbavnicilor* cu inima…", **Discurs religios rostit la Biserica Sf. Arhangheli Mihail şi Gavril, Paşcani, jud. Iaşi**, p. 527); *plinire* „împlinire; întregire; realizare" (*el este cununa, el este* ***plinirea****, el este desăvârşirea proorocilor şi a întregii legi a lui Dumnezeu*, **Discurs religios rostit la Biserica Adormirea Maicii Domnului, Paşcani, jud. Iaşi**, p. 558), precum şi construcţii arhaice: *vă bucuraţi* ***întruel*** *cu bucurie negrăită şi preaslăvită* (**Cuvânt la Duminica Tomii**, p. 21), *prezenţa lui este* ***roditoare de bucurie*** *preaslăvită şi de viaţă veşnică în viaţa noastră* (ib., p. 21), *aceasta nu* ***însemnează*** *că Dumnezeu nu există* (ib., p. 22).

Sub aspectul frecvenţei, se pare că cel mai „impenetrabil" discurs, aproape refractar la neologisme, este ***predica***. Ca orice fenomen viu, şi codul metalingvistic al stilului liturgic al limbii asimilează elemente noi. Pe fundalul arhaic al predicilor, contrastând vizibil cu mediul lingvistic, apar neologisme şi sintagme ale limbajului vieţii sociale şi culturale. Astfel, în textele de explicare şi interpretare a doctrinei (numite *cuvânt de învăţătură*) se vorbeşte despre ***activitatea*** *pământească a lui Hristos* (p. 13), ***activitatea*** *de pregătire a venirii mântuitorului Iisus Hristos în lume* (p. 25), *bogată* ***activitate*** *liturgic-pastorală* (p. 39), ***activitatea*** *Sa mesianică de pe pământul acesta* (p. 527). Uneori neologismele se integrează firesc în pânza prelegerii: *Israelitenii până astăzi aduc apă din Marea Moartă, o* ***desalinizează*** *şi o aduc prin* ***conducte*** *şi* ***alimentează*** *oraşele, dar o folosesc şi pentru băut după ce o* ***tratează*** *foarte bine… şi până astăzi este* ***criză majoră*** *de apă* (**Cuvânt la Naşterea Domnului**, p. 29); *(…)arată cum trebuie să lucrăm în această* ***perioadă*** (**Cuvânt la Duminica Izgonirii lui Adam din rai**, p. 12); *postul are o* ***conotaţie*** *mai puţin religioasă* (ib., p. 12); *dumneavoastră va trebui să fiţi purtători ai acestui* ***mesaj*** (ib., p. 13); *pot să fiu mai răbdător când copilul meu îmi face nu ştiu ce* ***problemă****?* (ib., p. 14); *sîntem la începutu' postului Crăciunului, o* ***perioadă*** *de* ***cercetare*** *sufletească şi duhovnicească pentru fiecare creştin, o perioadă în care fiecare creştin îşi face* ***examenul*** *său* ***de conştiinţă*** (**Cuvânt la Duminica Samarineanului**, p. 43); *toţi avem* ***acces*** *la iertarea şi la milostivirea lui dumnezeu* (**Cei doi tâlhari**, p. 55); *iubiţi credincioşi, ne dăm cu toţii seama că* ***evenimentul*** *întâmpinării domnului nu se reduce la cazul bătrânului Simeon. Am dorit însă pentru acest an să zăbovim mai mult asupra lui, căci este* ***revelator*** (**Cuvânt la Întâmpinarea Domnului**, p. 34); *foc este viaţa religioasă: şi arde până la* ***incandescenţă***(**Parenează la hirotesie**, p. 87); *scopul nostru este dobândirea împărăţiei lui Dumnezeu şi nu să ducem aici o viaţă aşa comodă cu tot felul de* ***compromisuri****, că până la urmă faci* ***compromisuri*** *şi cu credinţa* (**Discurs religios rostit la Mănăstirea Putna, jud. Suceava**, p. 549).

În unele situaţii, neologismul vine să precizeze cuvintele arhaice sau populare, aşa ca în enunţul: *prin taina botezului în Biserica Ortodoxă, dumneavoastră, naşilor, deveniţi părinţii* ***duhovniceşti*** *sau părinţi* ***spirituali***(**Parenează la botez**, p. 97). În alte cazuri, în discurs apar ca sinonime şi lexemul nou, şi cel mai vechi, ca o explicitare: *credinţa este o* ***relaţie****, o* ***legătură*** *vie cu Dumnezeu* (**Cuvânt la Duminica Tomii**, p. 20);***recompensa*** *sau* ***răsplata*** *pentru credinţa voastră este mântuirea sufletelor voastre, adică unirea voastră cu Dumnezeu* (ib., p. 21); *cuvânt legat de semnificaţia sărbătorii de astăzi,semnificaţie care va fi* ***devoalată, descoperită*** *inimii noastre* (**Parenează la hirotesie**, p. 86)

Uneori însă discontinuitatea stilistică poate pune în pericol funcţia persuasivă a predicii. Când predomină cuvinte dintr-un singur registru lexical – *mântuire, tainic, pocăinţă, duhovnic, spovedanie, aproapele, propovăduire, nădejde, izbăvire, milostivul Dumnezeu* ş.a., celelalte pot

distona, cf.:*pot să fiu eu mai iertător când am o oarecare **disfuncţie** cu cineva din **anturajul** meu şi aşa mai departe?* (**Cuvânt la Duminica Izgonirii lui Adam din rai**, p. 14); *de aceea ne ducem la o altă **circumstanță** a vieţii oamenilor: aceea de a da atunci când primeşti ceva* (**Introducere la cele zece porunci**, p. 49); *creştinii veniţi mai de departe, probabil din Maramureş, în timp ce ne împărtăşeam, au înălţat câteva cântări specifice locurilor lor, dar cu **valabilitate** şi **impact** asupra tuturor* (**Pareneză la sfinţirea picturii din Biserica-Monument a Mănăstirii Hadâmbu (2)**, p. 77); *fie ca seara aceasta minunată, rugăciunea aceasta, atmosfera aceasta duhovnicească să fie pentru voi un… cum spun în engleză, **remember**, o aducere aminte* (**Pareneză la Cununie**, p. 103).

Vorbind despre limbajul bisericesc şi influenţele cărora se expune acesta astăzi, Rodica Zafiu (2001) consemnează că pericolele care ameninţă forma discursului de tip religios vin din mai multe direcţii: dinspre limbajul abstract, inevitabil la un anumit nivel al meditaţiei, dinspre stilurile ştiinţific şi publicistic şi dinspre limbajul vieţii cotidiene: „Este evident că o îngheţare în arhaicitate pură este imposibilă; deocamdată, soluţiile par să ţină mai mult de talentul individual al construirii unui limbaj omogen. În predica actuală se caută, aşadar, o formulă ideală de combinare a mijloacelor tradiţionale pentru un discurs religios fie cu limbajul ştiinţelor, al sociologiei şi al presei, fie cu acela al filosofiei şi literaturii" (ib.).

„În predici (mai cu seamă), în articole teologice (de asemenea) să nu săvârşim grava eroare de a confunda platitudinea stilistică cu ortodoxia. Demonul lozincăriei şi al stereotipiei eclesiastice este la fel de real şi de virulent ca geamănul său din literatură; pândeşte pe toţi arhiereii, preoţii şi monahii, umblând fără odihnă şi căutând pe cine să înghită, să compromită, să sterilizeze. Cele mai bune şi mai frumoase simţăminte ori mai folositoare învăţături sunt anihilate de tipizarea verbală, care-i simptom de lene, frică şi uscăciune a inimii. Tot atât de duşmănoase sunt stilul pilduitor – edificator – onctuos, stilul emfatic, stilul grandilocvent sau deprinderea comodă de a reduce predica la repetarea pericopei evanghelice. *Cazania* e frumoasă, dulce şi îmbietoare, totuşi nu poate înlocui cuvântul viu. Să nu ne fie teamă a găsi metafore originale, a folosi o vorbire pitorească, pe şleau, pe înţelesul tuturor, a înlocui cenuşiul tern al atâtor predici morocănoase cu vioiciunea culorilor puternice. Niţel fauvism n-ar strica, cutez să afirm făcând o fulgerătoare incursiune în domeniul artelor plastice." (Steinhardt 1994: 296)

BIBLIOGRAPHY

Bălan, Ioan, *Limba cărţilor bisericeşti. Studiu istoric şi liturgic*, Tipografia Seminarului Teologic Greco-Catolic, Blaj, 1914.

Bărbuleanu (Tereche), Ana-Maria, *Limbajul religios românesc actual*, Editura Universitaria, Craiova, 2013.

Chirilă, Adina, Argument pentru o reconsiderare a stilului religios în limba română, în *Studia in honorem magistri Vasile Frăţilă*, EUV, Timişoara, 2005

Chivu, Gheorghe, O variantă ignorată a românei literare moderne – limbajul bisericesc, în *Limba română*, XLIV, 1995, nr. 9-12.

Chivu, Gheorghe, *Civilizaţie şi cultură. Consideraţii asupra limbajului bisericesc actual*, Editura Academiei Române, 1997.

Deleanu, Marcu Mihail, Stilul religios al limbii române literare, în *Limbă şi literatură*, 1997, vol. II, p. 28-39.

Deleanu, Marcu Mihail, Limbaj bisericesc sau stil religios? 2013. www.diacronia.ro/indexing/details/A13033/pdf

Frenţiu, Maria Ivăniş, *Aspecte ale limbajului liturgic românesc*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2013.
Irimia, Dumitru, *Introducere în stilistică*, Polirom, Iaşi, 1999.
Sfîrlea, Lidia, Contribuţii la delimitarea stilurilor literare româneşti, în *Studii de limbă literară şi filologie*, vol. II, Editura Academiei, 1972, p. 145-206.
Şăineanu, Lazăr, *Încercare asupra semiologiei limbii române. Studii istorice despre tranzicţiunea sensurilor*, Editura de Vest, Timişoara, 1999.
Teleoacă, Dana-Luminiţa, *Terminologia creştină în limba română*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2005.
Teleoacă, Dana-Luminiţa, *Limbajul bisericesc actual între tradiţie şi inovaţie*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2008.
Zafiu, Rodica, *Diversitate stilistică în româna actuală*, Editura Universității din București, 2001.

Surse

Luminița Hoarță Cărăușu (coord.), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi, 2013.
Nicolae Steinhardt, *Dăruind vei dobîndi*, ed. Ioan Pintea, Cluj-Napoca, Dacia (ed. I: 1992).

Dicționare

Ion M. Stoian, *Dicționar religios*, București, Garamond, 1994.

BUILDING UP WONDER CAUSATIVE VERBS WITH [+ANIMATE] SUBJECT. DISCURSIVE AND LINGUISTIC ASPECTS IN ROMANCE CONTEXT

Dana-Luminița Teleoacă (Dobre)
PhD, Scientific Researcher III, „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", Institute of Linguistics of the Romanian Academy, Bucharest

Abstract:The (more) humble attestation, in the current Romance languages, in particular Romanian and Spanish, of the verbs denoting the concept of 'wonder', respectively of 'astonishment' with [+animate] subjects, does not represent an unnatural aspect, this behaviour reflecting the accordance with the lexicographic frame of these lexemes. In some situations, the same aspect can be explained – at least, upt to an extent – taking into account the exercised competition among some synonymous verbs or a possible poorer representation of the active pattern. The tendency of the current Romance languages, of Romanian in our case, but also of Spanish, to substitute the statement with subject [+animate, +personal] with statements with subject [–animate] needs to be understood also from discursive-assertive perspective: the option for the subject [–animate] actually corresponds to the option for the explicit expression (in the syntactic position of the subject) of the real stimulus, responsible for experiencing a certain state, in other words, for reflecting the option in favour of a clearer and more synthetic pattern. This tendency is far less obvious in the case of French (the current one), speakers of which constantly opt for an explicit expression of the real stimulus within the statement. The contexts in which the subject of the verb 'to wonder' provides the features [+animate], but [–personal] are rather sporadically attested on internet, an assertion available in this case especially for Romanian and Spanish, but also for French on some occasions. In exchange, the similar statements governed by the French émerveiller and the Spanish maravillar are relatively well represented. These discrepancies of attestation have been explained by us taking into account the matrix semantic differences between the psychological verbs which denote the concept 'to wonder' and those which lexicalize the meaning of 'to astonish'.

Keywords: subject [+personal], subject [+animate, –personal], real stimulus, apparent stimulus, synonymic competition, tendency.

1. Precizări preliminare

Pentru discuţia care urmează ne-am oprit asupra a două verbe psihologice, rom. *a mira* şi *a minuna*, respectiv asupra corespondentelor acestora în limbile franceză (cf. fr. *étonner* şi *émerveiller*) şi spaniolă (cf. sp. *extrañar* şi *maravillar*). În conformitate cu definiţiile care figurează în sursele lexicografice ale celor trei limbi romanice considerate, stimulusul declanşator al stării de mirare / minunare[1] este marcat prin excelenţă [–animat][2]. Informaţia

[1] Utilizăm aici terminologia consacrată în studiile de specialitate dedicate câmpului verbelor psihologice şi unde cauza responsabilă pentru declanşarea unei anumite stări psihologice este desemnată în termenii *stimulusului*, la antipod situându-se entitatea *experimentatoare* (v., de ex., Ruwet 1972, 1993; Belleti şi Rizzi 1988; Grimshaw 1990). Ambele concepte sunt, de fapt, validabile cu referire la subclasa verbelor psihologice *cauzative* sau *telice* (ilustrată şi prin verbele considerate pentru discuția de față), definite prin opoziție cu verbele psihologice *de stare*, non-dinamice, pornind de la realizarea sintactică distinctă a experimentatorului, un subiect în cazul verbelor de stare, respectiv un complement direct în cazul celei de a doua categorii (Pustejovsky 1991; Tenny 1994). La alți autori

lexicografică este susţinută şi de comportamentul concret al lexemelor verbale în discuţie în plan discursiv, în speţă la nivelul utilizării colocviale a acestora, *contextele excerptate online* (din pagini de limba română, franceză şi spaniolă) *reprezentând mai ales enunţuri cu subiect non-animat* (observaţie legitimabilă îndeosebi în cazul românei, v. *infra*)[3]. Însă, chiar şi în situaţiile în care subiectul gramatical este [+animat, +personal], decodarea (de profunzime) va viza în mod constant nu persoana în sine, ci o anumită atitudine / conduită a acesteia, anumite gesturi, cuvinte etc. În această ordine de idei, va fi posibilă disocierea între un *stimulus aparent* şi un *stimulus real* (care şi constituie *sursa autentică*, responsabilă pentru o anumită experimentare psihologică), respectiv între structurile (sintactice) „pure" şi cele „apropriate"[4].

2. Subiectul-stimulus [+animat] al vb. 'A MIRA' (rom. *a mira*, fr. *étonner* şi sp. *extrañar*)[5]

2.1.Subiect[+animat, +personal][6]

Exemplele cu subiect [+animat, +personal] atestate în pagini de limba română nu sunt deloc numeroase, observaţie valabilă prin comparaţie nu numai cu numărul contextelor cu subiect [–animat] consemnate în Teleoacă (2016a), ci şi prin raportare la exemplele similare înregistrate *infra* pentru verbul corespunzător din franceză şi chiar pentru unele verbe sinonimice din română[7]:

(1) a. ***Vedeta*** *amirat toată audienţa la un eveniment*! (www.cancan.ro/.../parfum-de-mamica-by-dana-rogoz-vedeta);

(Ramchand 2008, Marín şi McNally 2005), verbele cauzative (în lectură non-agentivă) s-ar suprapune cu stativele, în condiţiile în care ele ar implica o relaţie non-dinamică între experimentator şi stimulus.

[2] În glosările respective se precizează de regulă în mod explicit că starea de mirare / minunare este provocată *de ceva, iar nu de... cineva* (cf., de ex., rom. *a* [*se*] *mira* „a fi surprins, nedumerit, uimit (de *ceva*), a găsi că *ceva* e curios, ciudat, de neînţeles", DLRLC; rom. *a*[*se*] *minuna* „a impresiona prin *ceva* neprevăzut", NODEX 2002; fr. [*s'*]*étonner* «surprendre quelqu'un, un groupe, par *quelque chose* d'extraordinaire», Larousse *online*; sp. *extrañar*[*se*] "ver u oír con admiración o extrañeza *algo*", DRAE *online*). Totuşi, sunt şi situaţii în care dicţionarele admit, la nivelul definiţiei lexicografice, ambele tipuri de stimuluşi, non-animat, dar şi animat (cf., de ex., fr. [*s'*]*émerveiller* «éprouver un sentiment d'admiration pour *quelque chose, quelqu'un*» Larousse *online*, TLFi). Alteori, în condiţiile în care astfel de precizări nu sunt făcute explicit, contextele furnizate în sensul ilustrării semanticii verbului respectiv sunt elocvente pentru ambele tipuri de stimuluşi, deşi cu o prevalare netă a enunţurilor relevante pentru natura non-animată a stimulusului (v., de ex., contextele reproduse în DLRLC în dreptul vb. *a minuna*). V. şi discuţia care urmează.

[3] V., în acest sens, discuţia noastră detaliată în Teleoacă (2016a: 282–293) şi (2017).

[4] La Mathieu (1996–1997: 122), numele „pur" (N_b) este definit (cu referire la poziţia sintactică obiect direct) prin opoziţie cu numele „apropriat" (N_a), acesta din urmă putând reprezenta orice substantiv pentru care, într-o poziţie sintactică dată, „N_a de N_b = N_b"; în acest context, de pildă, *ronger* ***l'esprit de Marie*** [N_a de N_b] este echivalent cu *ronger* ***Marie*** [N_b]. În exemplele noastre vom putea admite această dihotomie, însă doar într-un sens mai larg, având în vedere faptul că cele două structuri nu sunt la modul absolut echivalente semantic.

[5] Ca şi 'a minuna', 'a mira' face parte din categoria verbelor psihologice *în relaţie punctuală cu un experimentator*, categorie definibilă dihotomic în literatura de specialitate prin raportare la subclasa verbelor care stabilesc *o relaţie durativă cu experimentatorul* (Barque–Fábregas–Marín 2012: 30 sq.).

[6] În discuţia care urmează, vom avea în vedere exclusiv subiectele reprezentând morfologic un substantiv. O abordare mai complexă, în care a fost inclus şi subiectul pronominal, apare în Teleoacă, *Verbele de mirare*.

[7] Este vorba, în special, despre verbele *a uimi* şi *a surprinde*, ocurente inclusiv într-o serie de contexte în care este exprimat explicit şi stimulusul (real) responsabil pentru o anume experimentare în plan psihologic: „***Dan Negru*** şi-*auimit* fanii ***cu o postare*** de-a dreptul inedită!" (nextstar.a1.ro/.../e-ziua-in-care-adnana-nea-aratat-ca-are-o-voce-minunata-chiar-si-cu...); „***Liderul*** *nu*ne-*a surprins* ***cunimic***…" (www.cugirinfo.ro/calin-moldovan-antrenor-metalurgistul-cugir-liderul-nu-ne-a-surpri...) (pentru mai multe exemple, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*).

b. ***Adversarul****nune-a miratdeloc* (www.moldfootball.com/ro/?index=news&news=19029) ș.a.

Numărul limitat al contextelor de acest gen în română se cuvine a fi înţeles nu numai în relaţie cu „detaliul" lexicografic al actualizării subiectului-stimulus al vb. *amira* în mod esenţial ca (pro)nume marcat [–animat], ci şi având în vedere concurenţa făcută acestui verb de lexeme sinonimice precum *a uimi* sau *a surprinde* (v. *supra*), precum și o anumită *tendinţă a românei de a substitui enunţurile cu subiect* [+*animat, +personal*] *prin enunţuri cu subiect* [–*animat*], care şi reprezintă de altfel stimulusul real al unei anumite trăiri afective. De pildă, vorbitorul actual optează pentru enunţuri de tipul: „... i-*a mirat****comportamentul****liderului* sovietic [Hruşciov, *n.n.*]"[8] (www.historia.ro/exclusiv.../ve-ti-kremlin-pleac-hru-ciov-vine-brejnev), selectat în detrimentul tiparului cu subiect-stimulus animat: ... ***liderul sovietic*** *i-a mirat prin comportamentul lui*.

Spre deosebire de situaţia consemnată pentru română, în franceză, verbul *étonner* se construieşte, într-o serie de contexte, şi cu subiect [+animat, +personal][9], în aceste condiţii stimulusul real fiind, de regulă, exprimat ca atare în enunțul respectiv (morfologic, cel mai adesea este vorba despre grupuri prepoziţionale în structura cărora intră prep. *par* / [mai rar] *avec*și un substantiv)[10]:

(2) a. ***Adelle Waldman****, l'auteure du roman,* nous *étonne* ***parson impressionnante intelligence*** (www.babelio.com/livres/Waldman.../624883);
b. ***Mohamed Amine Helifa****n'en a pas fini de nous étonner* (www.sidielhadjaissa.com/article-mohamed-ami...);
c.*Certains* ***adversaires*** *nousont étonnés****par leurs performances*** (www.autonews-magazine.com/blog/?p=43940);
d. ...***le doyen****nousétonnechaque jour****par sa miraculeuse jeunesse*** (www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours...) ș.a.

Similar situaţiei consemnate pentru română, şi în cazul spaniolei, mai exact în ceea ce priveşte vb. *extrañar*, numărul contextelor cu subiect [+personal] este foarte limitat, frecvent nici sursa experimentării psihologice nefiind exprimată explicit:

(3) a. *Nos extraña enormemente****señor Ministro****que* [...] *no atendiera los reiterados pedidos para re-categorizar*... (www.radiojesusmaria.com.ar/.../totoral-intende...);
b. ***Los jugadores****han extrañadoa Mourinho* (www.msn.com/...han-extrañado.../vp-CC5AHa) ş.a.

Cel mai adesea, în astfel de situaţii comunicaţionale, sunt selectate – ca şi în cazul românei – alte verbe de mirare, în special *sorprender* şi *asombrar*, în contexte în care este explicitată de regulă şi sursa stării de surprindere (cf., de ex., "En el examen psiquiátrico, ***los adolecentes*** nos *han sorprendido****por la intensidad*** de su angustia...", www.sepypna.com › Artículos)[11].

Contextele atestate *online* ne îndreptăţesc să admitem și în cazul spaniolei o tendinţă de substituire a enunţurilor cu subiect [+personal] prin tipare cu subiect non-animat (v., de ex.,

[8]Exemplele de acest gen sunt foarte bine reprezentate în pagini de limbă română (v. Teleoacă, *Verbele de mirare*).
[9] Și în cazul francezei însă, enunțurile cu subiect-stimulus non-animat sunt superior reprezentate.
[10]Unele dintre enunţurile în care subiectul verbului *étonner* este [+personal] prezintă valoare aspectuală, verbul în discuție făcând parte mai exact din structura unui predicat complex, construit cu verbe ca *finir* (*de*) sau *continuer* (*à*).
[11] Pentru alte exemple, v. Teleoacă, *Verbele de mirare*.

"Nos*extrañó**laactitud*** fría *del acusado*", www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=117331, prin comparaţie cu***El acusado*** *nos extrañó* ***con su actitud*** *fría*ş.a.).

2.2.Subiect[+animat, –personal]

Contextele în care subiectul verbului 'a mira' prezintă trăsăturile [+animat], dar [–personal] sunt atestate mai degrabă sporadic pe internet, afirmaţie valabilă în special pentru limbile română şi spaniolă. În astfel de situaţii, sursa experimentării stării de mirare reiese cel mai adesea nu din contextul imediat, ci dintr-un context mai amplu, decodarea stimulusului real realizându-se la nivel mai complex, anume discursiv. În română, tiparul se actualizează, de regulă, fie cu un subiect gramatical pronominal (relativul *care*, anaforic pentru un substantiv desemnând numele unui animal), fie cu un subiect subînţeles (care, de asemenea, „evocă" un substantiv cu trăsăturile +animat, –personal), ca în enunţurile:

(4) a. *Oaia**care**a mirattot satul Haşag :)* (www.turnulsfatului.ro/2015/02/19/oaia-care-mirat-tot-satul-hasag/);
b. *Când m-am dus să îmi iau**câinele**acasă, m-amiratpentru că nu m-a băgat deloc in seamă*[12](www.animalutze.com › ... › Caini › Comportament canin si dresaj).

Pentru franceză am consemnat în special contexte în care subiectul [+animat], [–personal], frecvent substantivul generic *animal*, se asociază cu vb. *étonner*, ocurent în construcţii cu valoare aspectuală (cf., de ex., «*Cet **animal**ne cesse de* nous *étonner*»[13], www.amecq.ca › Chronique › 2015 › août › 24 ş.a.). Mai rar, apar şi contexte (non-aspectuale) în care subiectul este morfologic un substantiv care lexicalizează o semnificaţie concretă, particulară; în astfel de cazuri este explicitată de regulă şi sursa exactă (stimulusul real) a uimirii (cf., de ex., «Chaque jour, ***lechien***nous *étonne**par ses prouesses***», www.animaux-online.com/article,lecture,156_c...).

În spaniolă circulă sporadic contexte în care relativul este anaforic pentru un substantiv(-subiect) desemnând numele unui animal, de regulă, termenul generic *animal* (cf., de ex., "Debo decir que *el animal**que*** más me *ha extrañado* es el Koi", zonaforo.meristation.com › ... › Off Topic)[14].

Spre deosebire de situaţia consemnată *supra*, sub **2.1.**, de această dată, nici structurile apropriate (genitivale) nu apar prea frecvent în cazul verbelor din română şi spaniolă (*a mira* şi *extrañar*)[15], acest tipar actualizându-se în cele două limbi îndeosebi cu verbele sinonime *a surprinde*, respectiv *sorprender*:

---

[12] În enunţul citat avem a face cu un subiect subînţeles [cf. ... *m-a mirat* [el, câinele] ***pentru că*** *nu m-a băgat în seamă*...], în condiţiile în care o structură verbală impersonală este exclusă, luând în considerare faptul că locuţ. conj. *pentru că* introduce o circumstanţială cauzală, iar nu o subiectivă (v., prin comparaţie, ... *m-a mirat **că** nu m-a băgat în seamă*, frază în care *m-a mirat* reprezintă cel mai probabil o construcţie impersonală al cărei subiect este subordonata introdusă prin conj. *că*: *m-a mirat **faptul că***...).

[13]Parcurgând un context mai amplu, înţelegem că este vorba despre un mamifer, anume vidra, văzută ca «*un animal... étonnant*».

[14] Din contextul mai amplu, înţelegem că uimirea a fost provocată de faptul că animalul respectiv (un peşte) a depăşit cu mult media de vârstă a speciei sale.

[15] În realitate, opţiunile asociative de acest gen sunt (mult) mai limitate comparativ cu situaţiile în care avem a face cu un subiect [+animat], [+personal] (v., de pildă, ***Ironia / bunul-gust*** (*al*) ***/ trădarea****... fetei a mirat pe toată lumea* şi ****Ironia / bunul-gust***(*al*)***/ trădarea****... pisicii a mirat pe toată lumea*). În acelaşi timp, o entitate [+animat], [–personal] implică o serie de contexte specifice, în care sunt ocurente nume circumscrise câmpului animal / zoologic (cf., de pildă, ***Lătratul / scheunatul****... câinelui i-amirat pe toţi*) care însă, figurat, se pot utiliza adesea şi cu un

(5)a. ***Inteligenţacâinilor*** *surprindeoamenii de ştiinţă* (www.descopera.ro/.../10556846-inteligenta-cainilor-surprinde-oamenii-d...);
b. ***La reacciónde****esteperro**mesorprendió* (clip2social.com › ANIMALES).

Nici chiar în franceză (vb. *étonner*) tiparul apropriat nu este foarte bine reprezentat (cf. de ex., «***Le comportementdenotrechatte*** nous *étonne*», wamiz.com/.../le-comportement-de-notre-chatte...). Într-o serie de situaţii discursive se optează, fie pentru tiparul pasiv (cf. «Je *suis superétonnée* de la ***réactiondemonchien***», nosamisleschiens.fr › ... › Soigner son chien), fie pentru un verb sinonim, adesea (la fel ca şi în cazul românei şi al spaniolei) *surprendre* (cf., de ex., «… tout ça pour dire que ***le comportementdemonchien***m'*asurprise*», forum.doctissimo.fr › ... › Chiens).

3. Subiectul-stimulus [+animat] al vb. 'A MINUNA' (rom. *a minuna*, fr. *émerveiller*şi sp. *maravillar*)

3.1. Subiect [+ animat, + personal]

Și de această dată numărul contextelor în care verbul din română guvernează un subiect / substantiv [+animat, +personal] este relativ modest, cel mai adesea fiind vorba despre nume comune, sintactic, subiecte în interiorul unor enunţuri în care sursa reală a experimentării (minunării) nu este de regulă exprimată explicit printr-un grup prepoziţional. Într-o serie de situaţii, această sursă este evocată, în limitele unuia și aceluiași context, la nivelul altui tip de structuri, de pildă, printr-o atributivă relativă ce implică definirea categorială, prototipică (cf. *infra, oamenii / **care** spun franc și persoanele / **care** știu*...) sau se conturează discursiv, prin considerarea unui context mai amplu. Citǎm spre exemplificare:

(6) a. *Măminunează **oameniicare** spun franc ce gândescși mi-s dragi*[16] (www.minunat.eu/guest-post-ce-minuneaza-pe-otilia-pi...);
b. *Mă minunează **persoanele care**știu doar să vorbească și când vine vorba de*... (www.minunat.eu/guest-post-ce-minuneaza-pe-dudus/);
c. ***Lumea****care ne înconjoară ne fascinează şi neminunează în mod continuu* (www.descopera.ro/eticheta/iluzii...).

Tendinţa româneide a substitui enunţurile cu subiect [*+animat, +personal*] *prin enunţuri cu subiect* [*–animat*] poate fi admisă și cu privire la vb. *a minuna*, de această dată în absenţa unei presiuni concurenţiale manifestate din partea unui eventual sinonim. Este relevant în acest sens faptul că vorbitorul actual optează pentru enunţuri (cu structuri sintactice „apropriate") de genul: *Ne minunează **atitudineaunora**, Ne minunează **relaxarea oamenilor***[17], în detrimentul tiparelor

subiect [+uman], cf. ***Scheunatul*** *bărbatului ne-a mirat* (cf. *scheunat* [fig., fam.] „văicăreală, plângere"). În schimb, contexte de genul celor citate mai sus, cf. ?***Ironia / trădarea / bunul-gust***... (*al*) *pisicii a mirat*... nu pot fi validate decât pentru un cadru discursiv ficţional, non-referenţial, în acest caz nemaifiind vorba despre o simplă manifestare fiziologică, ci despre aspecte mult mai complexe, definibile în arie atitudinală şi comportamentală, chiar civilizaţional-culturală, coordonate specifice unui *modus uiuendi* prin excelenţă uman. În realitate, numai primul tip de contexte (structuri genitivale în limitele cărora se asociază un substantiv regent [+animal] și adjunctul său marcat [+personal]) s-au impus la nivelul limbajului comun, structura inversă (substantiv regent [+personal] asociat cu un adjunct [+animal]) fiind strict circumscrisă figurativului ficțional.

[16] Altfel spus, *mă minunează oamenii **prin franchețea lor** →mă minunează **franchețea** oamenilor*.

[17] V., în acest sens, numeroase exemple consemnate în Teleoacă (2017).

corespunzătoare cu subiect („pur") animat: *Ne minunează* ***unii prin atitudinea lor***,*Ne* ***minunează oamenii cu relaxarea lor***.

În franceză, tiparul cu subiect[+*animat, +personal*] este superior reprezentat (atât prin substantive comune, cât și proprii), comparativ cu româna, și stimulusul real fiind adesea exprimat explicit în contextul respectiv printr-un grup prepoziţional (cu prep. *avec, par, de* sau *grâce à*). Nu lipsesc însă nici situaţiile în care sursa propriu-zisă este deductibilă dintr-un context mai amplu, în acest caz impunându-se decodarea discursivă. Uneori, vb. *émerveiller* apare în structuri perifrastice cu valoare aspectuală (cf. *infra, continuer d'émerveiller*). Citǎm spre ilustrare:

(7) a. ***Scott et Tessa****continuent d'émerveillerle monde du patinage artistique****grâce à leur vitesse, àleur précision et à leur chorégraphie*** *splendide* (www.linguee.fr/francais-anglais/traduction/s'émerveiller.html);
b. ***Gostan****nousémerveille* ***avec Klanga****, son premier single en écoute* (www.aficia.info/actualite-musique/gostan-nous-emerveille-avec.../26764);
c. ***Elle*** *m'émerveille* ***cette fille*** (www.balovers.com/index.php?option=com)[18];
d. ***Les connaisseurs*** *de pékinnous émerveillent* ***deleurs aventures****...* (www.routard.com › ... › Vie pratique Chine);
e. *Ce jeune* ***burkinabé*** *de 23 ansa émerveilléle jury****par son analyse*** *qui...* (www.banquemondiale.org/.../the-world-bank-r...) ș.a.

Şi contextele corespunzătoare, consemnate pentru spaniolă, sunt relativ bine reprezentate, mai ales prin comparaţie cu româna[19].În unele dintre enunţurile excerptate, este exprimată ca atare şi sursa propriu-zisă a 'minunării' (v. structurile prepoziţionale cu *con*), alteori stimulusul real deducându-se, în limitele aceluiași enunţ, dintr-o secvenţă atributivă introdusă prin *que*și, mai ales, dintr-un context mai amplu:

(8) a. *No obstanteeste* ***Señor*** me *ha maravillado* (diccionario.reverso.net/espanol-frances/ha%20maravillado);
b. ***Una amiga****muy nuestra nosha maravillado* ***con esta súper labor***! (https://es-la.facebook.com/316727241746595/.../a.../478716988880952/);
c. *Una vez más****Yanni*** *nosha maravillado* ***con una explosivacombinación de saxo, jazz y violín armenio****en un increíble espectáculo que cautivará a cualquier...* (www.todo-mail.com › Arte › Arte);
d. ***El presbítero****Ramón Vinke nosha maravillado* ***con un magníficolibro*** 'La Devoción a la Virgen de lo...' (runrun.es/.../la-devocion-a-la-virgen-de-los-proceres-de-la-independenci...);
e. *Durante toda la semana****la monarca*** *nos ha maravillado durante su paso por...* (https://www.learner.org/jnorth/monarch/.../CorreoReal102909_Esp.html);
f.*Siempre mehan maravillado* ***los individuos****marginales****que*** *gastan al mes 1.800 € en drogas* (www.vozpopuli.com/.../Culturas-Literatura-Dos...) ș.a.

3.2. Subiect [+ animat, –personal]

[18]Un enunț emfatic, cu dubla exprimare a subiectului (atât pronominal, cât și substantival), responsabilă, în ultimă instanță, de marcarea intensivă a stimulusului respectiv (v., prin comparație, ***Cette fille*** *m'émerveille*). Subtextul acestui tip de enunț este următorul: (*Cette fille*)***extraordinaire*** (*m'émerveille*), altfel spus ***Elle****m'émerveille* ***par ses qualités extraordinaires***, într-un mod cu totul aparte enunțul ***Elle*** *m'émerveille cette* ***fille*** implicând sursa propriu-zisă, responsabilă pentru experimentarea stării de minunare *(calitățile extraordinare*, iar nu… *fata în sine*).

[19] Nu aceeași observație formulam în cazul vb. *extrañar*, mult mai modest reprezentat în astfel de tipare (v. *supra*, **2.1.**), aspect ce se cuvine a fi înţeles nu doar în relație cu concurența făcută acestui verb de (cvasi)sinonimele *asombrar* şi *sorprender* şi cu o anumită tendinţă de substituire a enunțurilor cu subiect [+personal] prin tipare cu subiect non-animat, ci inclusiv având în vedere poziția mai puțin solidă a tiparului actival vb. *extrañar* în spaniola actuală (v., de pildă, DRAE *online*).

În franceză, contextele cu subiect [+animat, –personal] sunt relativ bine reprezentate, în orice caz superior atestate comparativ cu situaţia consemnată *supra*, **2.2.**, pentru vb. *étonner*. Am putea explica acest aspect având în vedere (inclusiv) faptul că verbe precum fr. *étonner* (cf., în acelaşi sens, şi rom. *a mira*, respectiv sp. *extrañar*) implică mai profund, la nivelul semanticii intrinsece, ideea de ʻnedumerire', pe când, în cazul verbelor din paradigma 'minunării' predominantă este ideea de ʻîncântare' (v., în acest context, relaţia dintre animale şi iubitorii / fanii acestora, care nu sunt atât… nedumeriţi de un animal sau altul, cât mai ales… încântaţi, fascinaţi). Când subiectul respectiv este, morfologic, un substantiv, acesta se actualizează ca termen generic (cf. *animal / animaux, félidés*) şi, foarte adesea, ca nume concret (cf. *infra, chien, chat, lion, tigres* ş.a.), de regulă, sursa reală a experimentării nefiind detaliată în enunţul respectiv[20]:

(9) a. *Quand**les animaux**nousémerveillent* (www.rfi.fr/.../20160428-quand-animaux-nous-emerveillent);
b. ... *nos **chiens**nousémerveillenttous les jours un peu plus* (www.atara.be/site.../index.php?rub...);
c. *Tous vos **chats**m'émerveillent* (mtsa.over-blog.com/article-23118622.html);
d. ***Les chats**m'émerveillent tout particulièrement**pour leur capacité à communiquer**avec leur maître mais aussi avec d'autres animaux* (www.ladepeche.fr › Grand Sud › Tarn › Salles);
e. *Bizarement, **les Lions**, **Tigres** et autres **félidés** m'émerveillent*... (www.yabiladi.com/.../avez-vous-animal-domest...) ş.a.

Deşi mai puţin frecvent, în franceza actuală sunt valorificate şi enunţurile cu subiect [+animat, –personal] pronominal (cf., de ex., «Les moments partagés avec nos *animaux de compagnie* ont toujours quelque chose de spécial. ***Ils*** nous *émerveillent*, nous font rire, touchent notre cœur et... », www.hagen.com/france/).

Şi în spaniolă apar o serie de contexte cu subiect [+animat, –personal]. Dincolo de enunţurile cu nume generice (cf., de ex., "Siempre me *han maravillado **los animales*** que existieron antes de nuestra...", mentescuriosas.es/entelodonte-un-ancestro-de-l...), am consemnat multe contexte în care substantivul actualizează o accepţie particulară (cf. *infra, bichos* „boboci de gâscă", *mariposas* „fluturi", *delfines* „delfini" ş.a.):

(10) a. *En verdad memaravillan **los bichos**,me hacen muy feliz* (megustasermujer.org/en-verdad-me-maravillan);
b. *Ya sabes que a mí me maravillan **las mariposas**...* (descubrelamagia.ning.com/.../2649861:Topic:5...);
c. *Y **los delfines**nos maravillan* (www.olatua.com/...en.../algo-mas-que-un-veler...) ş.a.

Într-o serie de situaţii, subiectul este subînţeles, numele concret al animalului respectiv fiind exprimat ca atare în limitele aceluiaşi enunţ sau în enunţul imediat anterior (cf., de ex., "Puedo decir que ***el gato*** puede ser el mejor amigo del hombre. Rodeada siempre de ellos me impresionan y me *maravillan* por la gran capacidad que tienen de adaptación y sobre todo el cariño incondicional que te muestran", www.notigatos.es › Gatos › Curiosidades) ş.a.

Româna face figură aparte, contextele cu subiect [+animat, –personal] fiind evident inferior reprezentate, prin comparaţie cu situaţia consemnată pentru limbile franceză şi spaniolă. Aspectul a fost înţeles de noi, pe de o parte, în relaţie cu opţiunea românei, în astfel de situaţii de

[20] În astfel de situaţii, cauzele responsabile de generarea stării de minunare sunt relativ uşor deductibile, acestea putând fi sintetizate în termenii unui număr limitat de stimuluşi (reali): aspectul fizic al unui animal, drăgălăşenia sa, temperamentul jucăuş, inteligenţa acestuia… În cazul subiectului uman, lucrurile se schimbă, având în vedere complexitatea fiinţei umane, ca specie superior evoluată, în consecinţă susceptibilă de a suporta abordări / definiri / delimitări / evaluări din multiple unghiuri.

comunicare, în favoarea tiparului reflexiv[21], pe de altă parte, având în vedere concurenţa făcută vb. *a minuna* de (cvasi)sinonimul *a fascina*[22]. În această ordine de idei, rezultă că satisfacerea într-un grad modest a contextelor cu subiect [+animat, –personal], în cazul rom. *a minuna*, nu va putea constitui un contraargument propriu-zis la observaţia formulată mai sus în legătură cu diferenţierea semantică (prezentând implicaţii în plan discursiv / enunţiativ) între verbele ce lexicalizează conceptele ‘a mira’, respectiv ‘a minuna’. Unicele contexte activ-tranzitive, atestate în pagini de limba română, reprezintă enunţuri cu subiect subînţeles, în economia cărora este exprimată uneori şi sursa reală a experimentării minunării:

(11) a.***Papagalii****nu sunt obiecte sau jucării ci fiinţe extrem de inteligente, menite să trăiască şi să neminuneze****cu unicitatea lor***! (www.4animale.ro/pasari/papagali/reproducere/agresivitatea...de.../3);
b. *Mari sau mici, iuţi sau greoaie, blânde sau sângeroase, ele* (***păsările***, n.n.) *ne însoţesc pretutindeni, înviorează peisajul, ne încântă auzul, ne minunează* ***prin obiceiurile lor*** (www.slideboom.com/presentations/172342/pasari).

Superior valorificate sunt în schimb contextele reflexive, precum şi enunţurile cu vb. *a fascina*:

(12) a. *De la mic la mare, ne minunăm* ***de peştişorii****coloraţipe care îi putem...* (www.ghiduri-turistice.info › BUSOLA CĂLĂTORULUI);
b. *Şi dacă ieri ne-am minunat* ***de căţei****, haisă ne minunăm azi* ***de pisici*** (oanakovacs.com/manipulare-vs-loialitate/);
c. *Însotitori ai vieţii noastre de zi cu zi,* ***pisicile****nefascinează, ne amuză şi ne mai şi sâcâie, cum poţi rezista*? (https://carturesti.ro/carte/terapeutul-nostru-pisica-440893);
d. *... pe mine m-au fascinat de când mă ştiu* ***peştii*** (forum.acvarist.ro › ... › Acvaristica de apa dulce. › Inceputul) ş.a.

4. Consideraţii finale

În conformitate cu rezultatele cercetării întreprinse, putem admite o compatibilitate superioară a verbului din franceză, *étonner*, cu subiecte [+personal], comparativ cu verbele din română şi spaniolă, *a mira*, respectiv *extrañar*, în această ordine de idei corespondenţa stabilindu-se mai profund între fr. *étonner* şi rom. *a surprinde*, *a uimi*, respectiv între verbul francez menţionat şi sp. *sorprender*, *asombrar*. Având însă în vedere faptul că fr. *étonner* prezintă, pe de o parte, particularităţi semantico-sintactice şi argumentale care îl apropie de rom. *a mira*[23]şi desp. *extrañar*, pe de altă parte, o serie de compatibilităţi, în speţă sintactico-argumentale, cu verbele din română *a uimi* şi *a surprinde*, respectiv cu sp. *asombrar*şi *sorprender*, rezultă că relaţia de *corespondenţă dintre două / mai multe cuvinte* „*sinonimice*”, *aparţinând unor limbi* (*romanice*) *distincte, este cel mai adesea doar parţială*[24], dar şi că *acest concept al sinonimiei (perfecte, absolute) se impune a fi privit cu rezerve chiar în interiorul uneia şi aceleiaşi limbi*. Cu alte

[21] În Teleoacă, *Verbele de mirare*, am adus şi alte argumente în favoarea faptului că vb. *a minuna* este superior reprezentat în româna actuală în tipar reflexiv, iar nu activ-tranzitiv.
[22] Un verb prin excelenţă laic (cf. şi glosarea acestuia, de pildă în NODEX 2002, prin „a face să fie cuprins de uimire şi de admiratie; a încânta; a fermeca; a vrăji; a delecta; a desfăta”) şi care implică, uneori, decodarea în conformitate cu o accepţie mai degrabă negativă (cf., de pildă, *infra*, unul dintre contextele citate, în care sentimentul de fascinaţie trezit de feline [pisici] se cuvine a fi înţeles nu doar în termenii adoraţiei, ci inclusiv în aceia ai superstiţiei şi chiar ai fricii).
[23] Pentru discuţia detaliată, v. Teleoacă (2016a: 282–293).
[24] Pentru o discuţie aprofundată, cf., de ex., Bell (2000: 24 şi *passim*) sau Coşeriu (2001: 167 sqq.). V. şi Teleoacă 2016b.

cuvinte, cazurile de sinonimie totală sunt mai degrabă izolate, majoritatea covârşitoare a corespondenţelor sinonimice realizându-se în virtutea unei relaţii de *cvasiechivalenţă*, iar nu de echivalenţă propriu-zisă. În acest context, urmărirea în paralel a comportamentului concret al unor verbe sinonimice dincolo de informaţia lexicografică, şi anume în plan discursiv-pragmatic (printr-o abordare *funcţională*, mai exact din perspectiva analizei detaliate a *configuraţiilor actanţiale* specifice[25]), s-ar putea dovedi o operaţie necesară în scopul realizării unor delimitări cât mai precise, în ultimă instanţă obiective, cât priveşte semantica *reală* a unui lexem sau a altuia.

Şi în cazul conceptului 'a minuna', tiparul cu subiect[+*animat, +personal*] este superior reprezentat în franceză. De această dată însă, spaniola nu se mai grupează cu româna, ci cu franceza, având în vedere faptul că sp. *maravillar* apare relativ mai frecvent în enunţuri cu subiect [+personal] comparativ cu verbul din română, *a minuna* (nu este exclus ca poziţia mai solidă a tiparului *activ* al vb. *maravillar*, prin raportare la verbul corespunzător din română, să justifice, fie şi parţial, aspectul menţionat).

(Mai) modesta atestare, în limbile romanice actuale (în speţă, în română şi în spaniolă) a verbelor care desemnează conceptele 'a mira', respectiv 'a minuna' cu subiecte marcate [+animat] nu constituie un aspect nefiresc, acest comportament reflectând *concordanţa cu încadrarea lexicografică* şi, implicit, semantica intrinsecă a verbelor respective. În unele situaţii, acelaşi aspect se poate explica – cel puţin într-o anumită măsură – având în vedere *concurenţa exercitată din partea unor verbe sinonimice* (v., în acest sens, relaţia dintre rom. *a mira* şi sinonimele *a uimi, a surprinde*, respectiv dintre sp. *extrañar* şi sinonimele *asombrar* şi *sorprender*) sau eventuala *reprezentare mai precară a tiparului activ* (este cazul rom. *a mira* şi al sp. *extrañar*, superior atestate în tipar reflexiv). Aşa cum am avut ocazia de a constata, selectarea unui subiect [+animat, +personal] se asociază într-o serie de situaţii, în limitele unuia şi aceluiaşi context, cu exprimarea explicită a stimulusului real (sintactic, de regulă, un instrumental), aceasta în beneficiul acurateţei mesajului respectiv. Ilustrativă în acest sens este franceza prin cele două verbe, *étonner* şi *émerveiller*, nu şi româna, nici spaniola, limbi în care tendinţa de performare a unor enunţuri cu subiect (mai ales) [–animat] poate fi pusă (inclusiv) în relaţie cu opţiunea vorbitorului de a nu exprima stimulusul real în enunţurile cu subiect animat. În această ordine de idei, tendinţa limbilor romanice actuale, în speţă a românei, dar şi a spaniolei, de a substitui enunţurile cu subiect [+animat, +personal] prin enunţuri cu subiect [–animat] se cuvine a fi înţeleasă şi din perspectivă *enunţiativ-discursivă*: opţiunea pentru subiectul [–animat] corespunde de fapt opţiunii pentru exprimarea explicită (în poziţie sintactică de subiect) a stimulusului real, responsabil pentru experimentarea unei anumite stări (în cazul de faţă, de mirare / minunare), cu alte cuvinte reflectă opţiunea în favoarea unui tipar cât mai clar, dar şi cât mai sintetic. Această tendinţă este mult mai puţin evidentă în cazul francezei (actuale), ai cărei vorbitori optează constant pentru exprimarea explicită a stimulusului real în limitele enunţului cu subiect animat. În ultimă instanţă, sunt aspecte ce ar putea prezenta relevanţă pentru *spiritul specific* al fiecăreia dintre limbile romanice considerate.

Contextele în care subiectul verbului 'a mira' prezintă trăsăturile [+animat], dar [–personal] sunt atestate mai degrabă sporadic pe internet, afirmaţie valabilă în special pentru limbile română şi spaniolă, nefiind însă exclusă nici pentru franceză. În schimb, enunţurile similare guvernate de fr. *émerveiller*şi de sp. *maravillar* sunt relativ bine reprezentate. Discrepanţele de atestare a celor

[25] Şi, în această ordine de idei, verificarea gradului de satisfacere / non-satisfacere a unui *context diagnostic* sau a altuia.

două verbe de mirare în limitele unuia şi aceluiaşi tipar au fost înţelese de noi în relaţie cu *diferenţele semantice matriciale* între verbele psihologice care desemnează conceptul 'a mira' (şi care implică mai profund, la nivel intrinsec, ideea de 'nedumerire') şi cele care lexicalizează sensul 'a minuna' (şi în cazul cărora predominantă este ideea de 'încântare'). Modesta atestare a unor contexte similare (cu subiect [+animat], [–personal]) în română ar putea fi explicată având în vedere opţiunea românei, în astfel de situaţii de comunicare, mai ales în favoarea tiparului reflexiv, dar şi concurenţa făcută vb. *a minuna* de (cvasi)sinonimul *a fascina*.

BIBLIOGRAPHY

Lucrări de referinţă

Barque, Lucie, Antonio Fábregas, Rafael Marín, 2012, «Les noms d'état psychologique et leurs 'objets': étude d'une alternance sémantique», în *Lexique Septentrion* 20, Presses Universitaires, p. 21–41. *Online*: munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4603/article.pdf?sequence=3 (site consultat în aprilie 2017).

Bell, Roger T., 2000, *Teoria şi practica traducerii* (Traducere de Cătălina Gazi), Iaşi, Polirom, Collegium, Litere.

Belletti, Adriana, Luigi Rizzi, 1988, "Psych-Verbs and theta-theory", în *Natural Language and Linguistic Theory*, 6, p. 291–352.

Coşeriu, Eugeniu, 2001, *L'homme et son langage*, Virginia, Éditions Peeters, Louvain-Paris-Sterling.

Grimshaw, J., 1990, *Argument Structure*, Cambridge (Mass.), The MITPress.

Marín, Rafael, Louise McNally, 2005, "The Aktionsart of Spanish reflexive psychological verbs", în Maier E., C. Bary şi J. Huitink (eds.), *Proceedings of SuB9. Papers presented at the 9th Sinn und Bedeutung*.

Mathieu, Yvette Yannick, 1996–1997, «Un classement sémantique des verbes psychologiques», în *Cahier du CIEL, LADL &* LLI, Université Paris 7, p. 115–133.

Pustejovsky, James, 1991, "The Generative Lexicon", în *Computational Linguistics*, 17.4, p. 409–441.

Ramchand, Gillian Catriona, 2008, *Verb Meaning and the Lexicon. A first-phase syntax*, Cambridge (U.K.), Cambridge University.

Ruwet, Nicolas, 1972, «À propos d'une classe de verbes psychologiques», în Nicolas Ruwet, *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, Paris, Éditions du Seuil, p. 181–251.

Ruwet, Nicolas, 1993, «Les verbes dits psychologiques: trois théories et quelques questions», în *Recherches linguistiques de Vincennes*, 22, p. 95–124.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, 2016a, „Structuri argumentale verbale în context romanic: 'a mira' în română, franceză şi spaniolă. Primul argument: Subiectul", în Iulian Boldea şi Cornel Sigmirean (Editors), *The Proceedings of the International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue, Language and Discourse*, vol. 4, Tîrgu Mureş, Arhipelag XXI Press, p. 282–293.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, 2016b, „Desemnarea conceptului 'a (se) mira' în română, franceză şi spaniolă. Similitudini vs. divergenţe la nivel structural şi semantic", comunicare la *Cel de al 16-lea Colocviu Internaţional al Departamentului de Lingvistică: Lingvistică românească, lingvistică romanică, Bucureşti*, 25−26 noiembrie 2016.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, 2017, „Concordanţe vs. discrepanţe între definirea lexicografică şi comportamentul discursiv al verbelor psihologice de mirare. Cu privire la conceptul ʻa (se) minunaʼ în limbile română, franceză şi spaniolă", comunicare la Conferinţa Internaţională *Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity*, 4th Edition (GIDNI – 4), Tîrgu Mureş, 18–19 mai 2017.

Teleoacă, Dana-Luminiţa, *Verbele psihologice de mirare. O abordare sintactico-semantico-pragmatică din perspectiva gramaticii cognitive în context romanic* (*română, franceză şi spaniolă*) [*Verbele de mirare*] (lucrare în curs de elaborare).

Tenny, Carol, 1994, *Aspectual Roles and the Syntax-Semantics Interface*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Izvoare

Diccionario de la Real Academia Española, 2001, la 22.ª edición, Madrid, Espasa Calpe, edición electrónica [*online*: www.rae.es/recursos/diccionarios/drae) (DRAE *online*).

Dicţionarul explicativ al limbii romane, 2009 (ediţia a III-a, revăzută şi adăugită), Bucureşti, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic Gold (DEX 2009).

Dicţionarul limbii române literare contemporane, 1955–1957, Bucureşti, Colectiv, Editura Academiei Române (DLRLC).

Ernout, Alfred, Antoine Meillet, 2001, *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Paris, Klincksieck (Ern.–Meillet 2001).

Larousse.fr.: encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne [*online*: www.larousse.fr/] (Larousse *online*).

Noul dicţionar explicativ al limbii române, 2002, Bucureşti – Chişinău, Editura Litera Internaţional (NODEX 2002).

Trésor de la langue française informatisé, Analyse et traitement informatique de la langue française – Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL] – Université Nancy, CNRS Éditions [*online*: atilf.atilf.fr/tlf.htm] (TLFi).

THE OCCURENCES OF THE METAPHOR-TERM IN FINANCIAL MARKET TERMINOLOGY

Daniela Burlacu
PhD, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract:This article addresses the issue of new term formation through terminologization/metaphorization applicable to the terminology of financial markets, mainly the FOREX market. The metaphor-terms which resulted from this formation process, such as: bear, candlestick, or triangle, take as a starting point discussions within published literature regarding the differences between word/term, common language/specialized language.

Keywords: terminologization/metaphorization, metaphor-term, candlestick, bear, triangle

Fie că termenul este perceput ca semn lingvistic în sens saussurean[1], înzestrat cu un semnificat și un semnificant conform lui Randeau care conferă numele de denominație etichetei (termenul perceptibil, forma sonoră a acestuia) și de noțiune, conceptului pe care îl reprezintă termenul, Randeau numind termen combinația dintre etichetă și concept; Sau termenul este „designation of a definite concept în a special language by a linguistic expression"[2]. Termenul este un instrument de comunicare propriu unui domeniu de activitate specific. Termenii facilitând transmiterea conținutului noțional intra și extra sferei de activitate cărora le aparțin.

Geneza termenilor presupune o serie de procedee precum: derivarea cu sufixe și prefixe, compunerea, conversiunea (procedee valabile și pentru formarea de noi cuvinte într-o limbă naturală, de unde și încercările de a discrimina între cuvânt și termen în literatura de specialitate[3]), terminologizarea, împrumutul interdisciplinar și împrumutul dintr-o limbă străină.

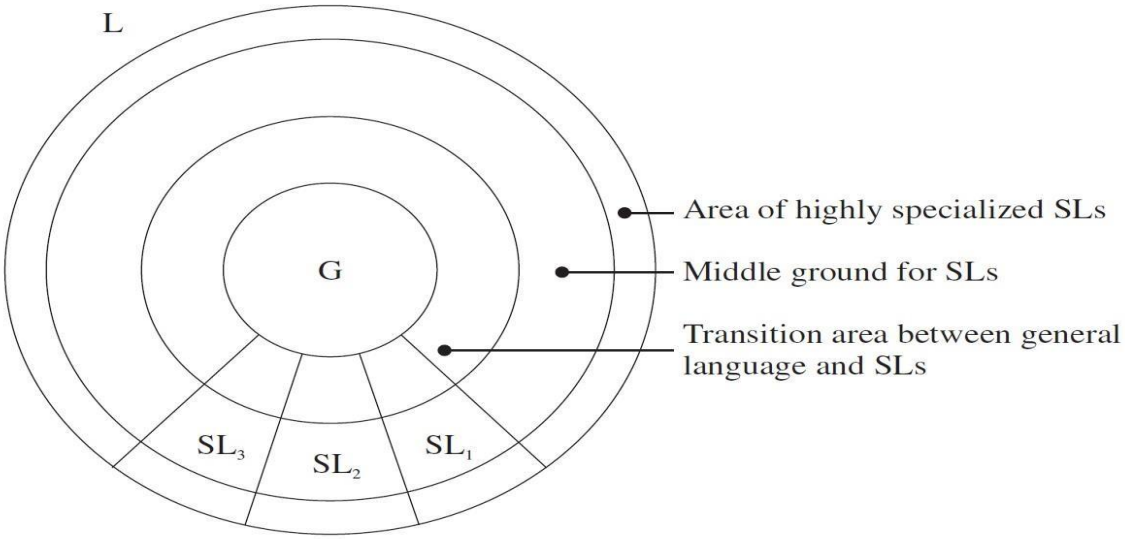
Un procedeu deosebit de productiv de constituire a noi termeni este terminologizarea care reprezintă procesul de formare a noi termeni prin intermediul împrumutului de unități lingvistice din lexicul comun. Lexicul unei limbi cuprinde conform opiniilor din domeniul lingvisticii două părți: una cunoscută de marea majoritate a comunității de vorbitori a acelei limbi, numită lexic comun și o a doua parte, numită lexic specializat, constituită din terminologiile domeniilor științifice, tehnice și profesionale puțin sau deloc cunoscute de către majoritatea indivizilor

[1] Saussure distinge, în ceea ce privește semnul lingvistic, că acesta „nu unește un nume cu un obiect, ci un concept cu o imagine acustică". Astfel, lingvistul genevez distinge caracterul binar al semnului lingvistic, între semnificantul şi semnificatul semnului lingvistic. Prin semnificant înţelegându-se imaginea sonoră, forma semnului, iar prin semnificatul semnului se înţelege conceptul. Frâncu, *Curente și tendințe în lingvistica secolului nostru*, 1999, p. 30, 40; Pearson, *Terms in Context*, 1998, p. 12.

[2] ISO, *Vocabulaty of terminology*, 1990, p.5.

[33] Randeau și Wüster împărtășesc ideea conform căreia procesul de denominație în cadrul terminologiilor trebuie să fie unul deliberat, nu spontan, pornind de la definirea conceptului și finalizând cu conferirea numelui/termenului. Pearson, *Terms in Context*, 1998, p. 12. Sager oferă următoarea distincție între cuvânt și termen: The items which are characterized by special reference within a discipline are the "terms" of that discipline, and collectively they form its "terminology"; those which function in general reference over of a variety of sublanguages are simply called "words", and their totality the " vocabulary". Pearson, *Terms in Context*, 1998, p. 12, apud Sager.

vorbitori ai limbii în cauză. În literatura de specialitate s-a mers mai departe considerându-se că terminologiile nu sunt suficiente în comunicarea orală sau scrisă a conceptelor domeniilor de activitate, ci este nevoie de întreg arsenalul de resurse de care dispune o limbă naturală. Astfel, au luat naștere teoriile despre limbajul comun și limbajul specializat. Un model de structurare al acestor limbaje este oferit de către P. Rivenc, preluat de mai mulți lingviști: G. Rondeau, R. Kokurek, K. Baldinger[4].



După cum se observă în schema de mai sus, registrele de limbă sunt prezentate în mod sferic, în centrul sferei aflându-se limbajul general sau comun, urmat spre exterior de o zonă intermediară, de contact a limbajului general cu limbajul specializat. La acest nivel se realizează interschimbul de unități lexicale. Limbajul specializat preia din limbajul comun lexeme cărora le conferă un sens nou, precis cu scopul de a desemna o realitate nouă, cărora le conferă calitatea de unitate terminologică, iar limbajul comun își îmbogățește conținutul lexical, în general prin intermediul mass-mediei, cu unități care aparțin de drept limbajului specializat. Al treilea strat aparține limbajului specializat în general, care este alcătuit din limbajele de specialitate ale domeniilor științifice, tehnice și profesionale cu grade diferite de abstractizare, însă neatingându-l pe cel mai înalt. Domeniile de activitate cu cel mai înalt grad de abstractizare și cu limbajele de specialitate în gradul cel mai redus de înțelegere al acestora de către publicul larg se află în cadrul stratului extern.

Astfel, migrarea cuvintelor din lexicul comun spre lexicul specializat se realizează, de cele mai multe ori, prin metaforizare, care afectează o multitudine de domenii de activitate. Metafora fiind definită ca „figură semantică prin intermediul căreia se prezintă ca echivalenţi doi termeni distincţi, realizându-se între aceştia un transfer de trăsături semantice în anumite structurări semantice (HMorier)”[5] bazându-se pe un conţinut semantic parţial comun, în literatura de specialitate considerându-se a fi o comparaţie prescurtată. În opinia grupului μ în *Retorică generală* metafora este o modificare a conţinutului semantic al unui termen. Astfel, metaforizarea se dovedește o soluție la îndemână pentru crearea de noi termenii pentru o plajă largă de domenii de activitate, unul dintre acestea fiind cel al piețelor financiare, piețele

[4] Cabré, Terminology, theory, methods and application, 1999, p. 69. Ceea ce se consideră în literatura de specialitate ca fiind caracteristici ale limbajului/limbajelor specializat/specializate sunt de fapt caracteristici ale stilurilor funcționale ale limbii.
[5] *Dicţionar de ştiinţe ale limbii*, 2005, s.v.

financiare fiind, într-o definiție simplistă, *cadrul de tranzacționare ale acțiunilor, obligațiunilor, mărfurilor, valutelor etc*. Pentru a evidenția metaforizarea ca proces de formare a noi termeni în domenil pieţelor financire se va face recurs la termeni-metaforă identificați în discursusuri propii pieței FOREX (Foregin Exchange Market), piața valutară. Metaforizarea, după unele lucrări, sau terminologizarea, după altele, se produce prin aplicarea principiului mimetic. Termenul nou creat preia numele unei unități lingvistice deja existentă într-o limbă naturală pe baza uneia sau mai multor trăsături comune la nivel conceptual: fie că este vorba despre formă, mod de a acționa sau de a caracteriza. Astfel, se poate vorbi despre preluarea uneia sau a mai multor trăsături semantice ale unității lexicale sursă de către termenul rezultat. Acest proces denominativ este bine reprezentat la nivelul terminologiei pieţelor financiare, ale căror termeni-metaforă (greu de identificat limba pe teritoriul căreia s-a produs metaforizarea) au fost bine distribuiți în limbile naționale prin intermediul limbii engleze unde formele traduse concurează cu cele englezești. O serie de termini-metaforă traduși și adaptații sistemului limbii române cu o frecvență ridicată, care aparțin terminologiei pieţelor financiare, cu precădere celei valutare, sunt cei de mai jos:

Taur < eng bull - Un investitor care crede că prețurile vor crește[6].

> Ex: „Revenind la momentul actual, în care *taurii* sunt la comandă și dețin controlul". (Cătălin Chivu, Teletrade, Analize)[7]
>
> „Dacă nu vor reuși acum, *taurii* se vor regrupa la 0,7330/55". (Cătălin Chivu, Teletrade, Analize)[8]
>
> „Imaginea pe termen mediu-lung pare destul de bearish. Evident că *taurii* au și folosesc în continuare oportunitățile ivite, respectând nivelele intermediare validate". Cătălin Chivu, Teletrade, Analize)[9]

Această metaforă care își are originea în mișcarea repetată de jos în sus a taurilor în timpul atacului, mișcare asemănată cu cea a prețului unei active de pe pieţele financiare când cumpărătorii sunt în majoritate.

Urs<*eng bear* - Un investitor care crede că prețurile vor scădea.[10]

> Ex: „*Urșii* au avut mai multă forță, de aceea a scăzut prețul aici". (Valentina Arcana, ProfitPoint, Iași curs practic de tranzacționare, 8/06/2017)
>
> „*Urși* sunt numiți investitorii care coboară prețul unei valute". (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași, curs teoretic de tranzacționare, 9/06/2017)

Acest termen a fost creat asociind reacția pieței, de scădere când majoritari, în piață sunt investitorii vânzători, cu mișcarea bruscă de sus în jos cu laba a ursului când își atacă prada.

Fluture < *eng buterfly*O formațiune a prețului de tipul XA-CD. Trasând linii prin aceste puncte, rezultă o figură asemănătoare unui future. Piața formează punctul B printr-o retragere a piciorului XA până în 78.6. Piața formează punctul C printr-o retragere a piciorului AB până în 38.2% și cel mult până în 88.6%, dar de preferat ar fi o retragere din 61.8%. Piața formează punctul D printr-o retragere a piciorului XA până în 127% fiind și punct definitoriu al zonei potențiale de inversare, dar trebuie corelat și cu celelate rapoarte Fibonacci. Extensia piciorului

[6] https://fxrebate.ro/dictionar-economic/t 28/06/2017 12.55.
[7] http://teletrade-dj.ro/analytics/blogs/all/chivu/3529869-eurusd-creste-conform-asteptarilor?lang=ro , 216/05/2017
[8] *http://teletrade-dj.ro/analytics/blogs/all/chivu/3529674-graficele-la-inceput-de-saptamana?lang=ro , 20/10/2017)*
[9] http://teletrade-dj.ro/analytics/blogs/all/chivu/3523213-ce-ne-spune-graficul-petrolului?lang=ro 16.05.2017
[10] https://fxrebate.ro/dictionar-economic/u 28/06/2017 12.57

BC, punctul D trebuie să fie de minim 161.8% pentru a fi o structură validă maxim 224%, fiind element complementar extensiei piciorului XA.

> Ex: Joi, 26 (…) vom începe un nou curs de tranzacționare avansată in care vom învața cum să folosim Structurile Armonice, acei "f*luturi*" pe care ii postez eu când apar în piață. (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași Traders Group, 23/10/2017).
> „Uite la *fluture* cât de clară a fost divergența de buy și intrai pe confirmare. (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași Traders Group, 20.03/2017).
> „Ați identificat structuri armonice: Gartley, liliac, *fluture*?" (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași, curs de tranzacționare ,structuri armonice, 12/06/2017)

Geneza termenului se bazează pe forma care poate fi conturată, aripile unui fluture, prin unirea punctelor: X, A, B, C, D pe grafice.

Liliac< eng bat - O formațiune a prețului de tipul XA-CD. Trasând linii prin aceste puncte, rezultă o figură asemănătoare unui liliac. Piața formează punctul B printr-o retragere a piciorului XA până în 38.2% sa 50%, de preferat retrageri exacte. Piața formează punctul C printr-o retragere a piciorului AB până în 38.2% și cel mult până în 88.6%. Piața formează punctul D printr-o retragere a piciorului XA până în 88.6%, fiind un punct definitoriu al zonei potențiale de inversare, dar trebuie corelat și cu celelalte rapoarte Fibonacci. Extensia piciorului BC, punctul D trebuie să fie de minim 161.8% și maxim 261.8% pentru a fi o structură.validă.

> Ex: „Un posibil *liliac* pe Daily pe NZD/USD, daca măsurătorile mele sunt corecte". (Claudiu Todirescu, ProfitPoint Iași Traders Group, 9/03/2017
> „Posibil un viitor *liliac* pe USD/JPY pe H1". (Claudiu Todirescu, ProfitPoint Iași Traders Group, 14/03/2017)
> „Ați identificat structuri armonice: Gartley, *liliac, fluture*?" (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași, curs de tranzacționare structuri armonice, 12/06/2017)

Numele structurii se datorează formei de liliac care se poate deszena pe grafic prin unirea punctelor: X, A, B, C, D.

Lumnare japoneză< eng candlestick - Formațiune a prețului pe o perioadă determinate de timp (de la 1 minut, 5 minute, 15 minute, 30 de minute, 1 oră, 4 ore, 1 zi, 1 săptâmână,1o lună). Lumânările au diferite forme și mărimi care indică creștere, scăderea sau continuitatea prețului unei valute/metal acțiuni etc.

> Ex: „O *lumânare* înseamnă o oră dacă este pe h1. (Valentina Arcana, ProfitPoint Iași, curs practic de tranzacționare 12/06/2017)
> „Dacă este pe h4, o *lumânare* înseamnă 4 ore". (Valentina Arcana, ProfitPoint Iași, curs practic de tranzacționare 12/06/2017)
> „*Lumnarea* de creștere este goală, l*umnarea* de scădere este plină ". (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași, curs teoretic de tranzacționare, 13/06/2017)

Aceast termen s-a format prin comparația mișcării prețului unei active cu o lumânare. Elementul diferențiator „japoneză" provine de la naționalitate (și țara) celui care a folosit acest instrument în tranzacționarea orezului pentru prima dată, japonezul Munehisa Homma în secolul al XVIII-lea. În practica discursivă de zi cu zi, termenul este folosit în forma sa simplă, lumânare, așa cum se poate remarca și din contextele de mai sus.

Triunghiul simetric „reprezintă o combinaţie de minime şi maxime unite de liniile de suport şi rezistenţă corespunzătoare care formează un triunghi cu laturi egale. Amplasarea triunghiului în spaţiu este orizontală, fiind permisă doar o înclinaţie foarte mică”[11].
Triunghiul ascendent „este asemănător cu cel simetric, deosebirea este latura superioară (linia de rezistenţă), care este orizontală. Figura respectivă arată că cererea la un anumit instrument financiar este mai mare decât oferta, deci străpungerea va fi în direcţia ascendentă”[12].
Triunghiul descendent „reprezintă un triunghi ascendent desenat invers. El are latura de jos (linia de suport) orizontală. După formarea unei asemenea figuri, evoluţia preţului continuă în direcţie descendentă”[13].

Ex: „*Triunghiul* poate fi *asecendent, descendent* sau *simetric*. (Valentina Arcana, ProfitPoint Iași, curs practic de tranzacționare 12/06/2017).

„Limitele actuale (…) care unesc maximele și minimele din ultimele zile (…) formează practic un *triunghi* cât de cât *simetric”*. (Cătălin Chivu, Teletrade, Analize0[14]

„Piața se află pe trend ascendent și intră în *triunghi ascendent, triunghiul* însemnând incertitudine”. (Valentina Arcana, ProfitPoint Iași, curs practic de tranzacționare 12/06/2017).

„La *triunghiul descendent* și la cel *simetric* intri pe testat și confirmat”. (Valentina Arcana, ProfitPoint Iași, curs practic de tranzacționare 12/06/2017).

Cei trei termeni fac parte din categoria termenilor bimembrii, ei desemnând trei structuri (triunghi ascendend, triunghi descendent și triunghi simetric) cu caracteristici comune, trasând pe grafic o linie prin minime și una prin maxime, acestea formeând un triunghi, și caracteristici diferențiatoare, ordonarea minimilor și maximelor, care determină forma triunghiului.

Steag< eng flag - „este o figură des întâlnită (…), se formează în timpul unei corecţii (..) în cadrul graficului, ea arată direcţia de bază a evoluţiei trendului şi momentul sfârşitului corecţiei.

Ex: „EUR/USD a format un *steag”*.(Ștefan Silviu Buculesei, ProfitPoint Iași Traders Group, 16/03/2017).

„Am văzut multe *steaguri* care nu mai testează rezistența”. (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași Traders Group, 16/03/2017).

„La străpungerea *steagului* ascendent dai buy, la străpungerea *steagului* descendent dai sell”. (Valentina Arcana, ProfitPoint Iași, curs practic de tranzacționare 12/06/2017).

Denumirea termenului se datorează formei (ţinând cont de trendul precedent), ce aminteşte de un drapel cu suport.

Suport< eng support level - Nivelul de suport este un plafon minim pentru schimbările de preţ ale unui active[15].

Ex: „Este posibil ca actuala corecție să ducă prețul la *suportul* de la 1,3575/80, unde cumpărătorii vor miza pe o nouă undă de apreciere (cu un raport risc-recompensă favorabil), în timp ce vânzătorii speră la străpungere și retestarea zonei de suport de la 1,3510 (și apoi 1,3410)”.

„Recentul super psihologic 50$/baril) a însemnat un nou semnal bullish (a fost luat în calcul probabil și double bottom-ul), și astfel prețul a reușit stabilizarea peste actualul *suport”*.

[11]Darajnov Anghel, Banov Vassil, Kozarov Miroslav: 100% Forex, Învățăm și câștigăm.,2009, p 84.
[12]P: 87.
[13]P: 90.
[14]http://teletrade-dj.ro/analytics/blogs/all/chivu/3505227-gbpusd-going-up?lang=ro, 24/02/2017).
[15]http://www.cfgtrade.com/ro/forex-glossary 28/06/2027 15.35

„Începând cu iulie 2016, prețul a evoluat deasupra *suportului* 0.8332" (Dorin Roșu, Trading-Forex.ro, 19/04/2017.

Acest termen desemnează un nivel, o barieră pe care prețul unei active aflat în scădere nu o poate trece și își schimbă direcția

Rezistență< eng rezistence - Nivelul de rezistenţă este un plafon maxim pentru schimbările de preţ ale unui active[16]

Ex: „Trecerea peste dubla *rezistență* (sau tripla, depinde dacă ne vom afla chiar acolo peste circa o săptămână) fiind un semnal destul de bullish, ce va aduce în piață și tauri mai conservatori, dispuși să-și asume un risc mic, poate pe termen mediu-lung"(Cătălin Chivu, Teletrade-analize, 2017

„Am văzut multe steaguri care nu mai testează *rezistența*". (Gelu Zaharie, ProfitPoint Iași Traders Group, 16/03/2017).

„Descreșterea din zona nivelului psihologic 0.77 reprezintă, pe lângă confirmarea nivelului drept *rezistență*, și debutul unei descreșteri. (Dorin Roșu, Trading-Forex.ro, 27/03/2017.

Acest termen este folosit în analiza tehniă, graficelor) desemnează un nivel, o barieră pe care prețul unei active aflat în creștere nu o poate trece și își schimbă direcția

Astfel, se observă că procesul metaforizării a acționat bazându-se pe comparația dintre realitatea deja existentă și cea nou apărută. Cea nou apărută a preluat numele celei existente având în comun o trăsătură comună: forma (fluture, liliac, lumânare) sau o acțiune (rezistență, supor- oprirea)

La baza procesului denominativ termenilor-metaforă în discuție au stat, atât unități lexicale ce aparțin lexicului comun (lumânare, urs, fluture), cât și lexicului specializat (triungi ascendent, triunghi descendent, triunghi simetric).

Termenii-metaforă care aparțin terminologiei piețelor financiare mai sus menționați au preluat numele unor realități animate (urs, taur, liliac, fluture) sau inanimate (triungi: ascendent, descendent, simetric, steag, suport, rezistență, lumânare).

În funcție de nevoile de comunicare pentru desemnarea noilor realități se optează pentru termeni-metaforă sintetici (rezistență, suport, stag) sau analitici (triunghi ascendent, triunghi descendent, triunghi simetric).

Varietatea termenilor-metaforă prezentă la nivlul terminologiei piețelor financiare are scopul de a satisface nevoile te comunicare în toată complexitatea lor ale utilizatorilor/vorbitorilor. Astfel, termenul-metaforă reprezintă un instrument de comunicare major în comunicarea curentă a specialiștilor din domeniul piețelor financiare

BIBLIOGRAPHY

Alexandru, Domnița, Termeni tehnici sintagmatici, în „Orizont", nr, 6, 1982, pp. 89-93.

Cabré, M. T. Terminology, Theory, methods and applications, Edited by Juan C Sager Translated by Janet Ann De Cesaris John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1998.

Darajanov Anghel, Banov Vassil, Kozarov Miroslav: 100% Forex, Învățăm și câștigăm., 2009.

[16] http://www.cfgtrade.com/ro/forex-glossary 28/06/2027 15.357

Dicţionar de ştiinţe ale limbii, Angela, Bidu-Vrânceanu, Cristina, Călăraşu, Liliana, Ionescu Ruxăndoiu, Mihaela, Mancaş, Gabriela, Pană, Dindelegan, Editura Nemira, Bucureşti, 2005.

Frâncu, Constantin, *Curente și tendințe în lingvistica secolului nostru*, Editura Casa Editorială Demiurg Plus, Iași 2005.

Grupul µ, Retorică generală, Editura Univers, Bucureşti, 1974

Pearson, Jennifer, Terms in Context, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1998.

Tomoni, Bianca, Metafora și funcțiile acesteia, în discursul bșncilor românești: O abordare socio-cognitivă, Teză de Doctorat, Cluj-Napoca, 2012

Resurese online:

http://www.cfgtrade.com/ro/forex-glossary

http://teletrade-dj.ro/analytics/blogs/all/chivu.ro

https://fxrebate.ro/dictionar-economic/t

https://www.facebook.com/groups/iasitraders/

CONTEMPORARY LITERARY ALLEGORISATION: DYSTOPIAN AND VANGEFUL MODALITY OF INABILITY TO FACE DANGEROUS RESTRICTIVE IDEOLOGY

Ludmila Șimanschi
Assoc. Researcher, PhD, Moldavian Academy of Sciences, Philology Institute

Abstract: The allegorisation of contemporary novels supports the dystopian message by that attempting to give a solution for restrictive ideologies reprehensible rescue. The reflection on the problems of postmodern human condition during the present history, particularly critical, such as islamisation, monotheism, religious and social totalitarianism is central in the novels 2084. The end of the world by Boualem Sansal, Submission by Michel Houellebecq, Schlump-lambe by Nicolae Rusu. The parabolic discourse of novels deconstructs the ideological idiolect, has a revealing prophetic value of metanoic transformation of human being in social and political tragic mutations. It is not a political or literary manifesto, is an aesthetic way with soteriological function, cooperation on dystopian land, doesn't press neither option, but also counts on complete freedom of the spirit,protects the human being of the danger of the lack of alternative.The contemporary anthropo-social parables indicates an inability, decodes a desperation and offers the vangeful solution of crisis situation through a violent dystopian message.

Keywords: Contemporary allegorisation, dystopian message, restrictive ideology, islamisation, monotheism, religious and social totalitarianism, vangeful parabolic discourse, deconstruction the ideological idiolect.

Parabolismul romanelor contemporane este susţinut de mesajul grav distopic prin care se încearcă oferirea unei soluții de salvare de ideologiile restrictive condamnabile. Reflecția asupra problemelor grave ale condiției postmoderne umane în timpul istoric actual, cu deosebire critic, cum ar fi islamizarea, monoteismul absolutist, totalitarismul religios şi social este centrală în romanele *2084. Sfârşitul lumii* de Boualem Sansal, *Supunerea* de Michel Houellebecq, *Puşlamielul* de Nicolae Rusu.Discursul romanesc parabolic deconstruiește idiolectul ideologic, având valoare revelatorie profetică a prefacerii metanoice a ființei în bulversantele mutații politice și sociale. Nu este manifest politic sau literar, este o modalitate estetică cu funcție soteriologică, cooperare pe terenul distopiei, neimpunând nici o opțiune, ci mizează pe libertatea deplină a spiritului, protejarea ființei de pericolul lipsei alternativei. Parabolele antropo-sociale contemporane indică o neputință, descifrează disperarea și aduc o soluție radicală vindicativă a situației de criză printr-un mesaj violent distopic.

Fraza-paratext sentenţioasă care deschide romanul *2084. Sfârşitul lumii* al scriitorului algerian Boualem Sansal este un prim indice al deconstrucției parabolice a teocrației moniste absolute cu legi teonomice, unde ierarhia administrativă a guvernului este identică cu ierarhia administrativă a religiei: „Poate că religia te face să-l iubeşti pe Dumnezeu, însă nimic nu are mai multă forţă decât ea în a te face să deteşti omul şi să urăşti omenirea.”[1]. Tonalitatea ironică dominantă din *Avertisment* compromite mecanismul de îndemnare insistentă a lectorului de a anula oricare analogie cu istoria reală: „Cititorul va avea grijă să nu creadă că povestea care urmează este una adevărată sau că a împrumutat ceva din vreun eveniment real.”[1]. Relația hipertextuală evidentă din titlu cu romanul lui Orwell este amplu motivată, replica postmodernă reia registrul distopic creând prin similitudine *lumea lui Bigaye* şi subminează ludic intenția de a

proiecta acest experiment utopic ficţional asupra unui viitor apropiat:„Dormiţi, prin urmare, liniştiţi, oameni buni, totul este absolut fals, iar restul e **sub control**.” [1]. Alinarea trucată auctorială nu convinge, căci acel control invocat alertează asupra pericolului iminent al instaurării unui totalitarism feroce.

Personajul Ati, convalescent, este plin de frământări existenţiale, căci urmează se fie reintegrat sistemului teocrat bine organizat, după o perioadă de tratament în sanatoriul lui Sin, de pe muntele Oua. Chiar şi în acel loc izolat se extinde puterea regulatoare: „Totul era bine reglat şi pus la punct. Nu se putea întâmpla nimic care să treacă peste voinţa fermă a Aparatului.” [1, p.13], cu efecte de amnezie colectivă şi insinuarea unei hipnoze îndelungate: „Nu se cunosc motivele acestor restricţii străvechi. Adevărul este că nimănui nu i-a trecut vreodată prin minte să se întrebe de unde veneau ele, din moment ce armonia domnea de atâta vreme, încât nu era nici un motiv de îngrijorare.” [1, p.13]. Existenţa umană este supusă unor controale care se repetă la infinit, teroarea generală este întreţinută de sistemul de supraveghere bine pus la punct, căci războaiele sfinte cu duşmanul extern şi cel intern erau recurente şi primejdia de a fi atacat de răuvoitori de peste tot impunea starea de pândă permanentă, deşi nu se ştia nici cum arată şi nici ce vrea duşmanul. Faptul că întreaga ţară Abistan este la limita sărăciei şi oamenii suferă de boli grave nu sperie pe nimeni, căci revolta este interzisă sau anihilată constant prin supunerea la ritualuri religioase permanente de mulţumire lui Yölah pentru binefaceri şi preamărire a lui Abi pentru iubitoarea lui intermediere.

Noul sistem monoteist absolut s-a instaurat promovând o nouă viaţă în afara istoriei trecute care e declarată „caducă şi bună de şters, de parcă n-ar fi existat nicicând” [1, p. 18], politicile de guvernare se orientează masiv pe rescrierea istoriei şi chiar ficţionalizarea ei, se finanţează în taină proiecte de relocalizare a locurilor sfinte şi de menţinere a indeterminării identitare şi geopolitice.

Toate activităţile sociale, politice şi economice gravitează în jurul cauzei religioase, monopolul este deţinut de aşa-declarata familie străveche care obţine profit considerabil, dar şi ţine în stare de extaziere fanatică mulţimile, programând necontenite campanii care foloseau reclame, predici, serbări populare, concursuri şi diferite manipulări, toate instrumentate de atotputernicul Minister al Sacrificiilor şi Pelerinajelor, concluzia este derutant de gravă: „În Abistan nu exista o altă economie în afara celei religioase.” [1, p. 20].

Scriitorul francez contemporan Michel Houellebecq, autor al unei parabole distopice antislamiste, vine să anunțe radicalitatea acestui roman în combaterea ideologiei restrictive religioase: „*2084* e mai dur decât *Supunere*, descriind un adevărat totalitarism religios.”Religia care este promovată de Aparat atinge forme degenerante, impunând metamorfoze contrar firii, transformând „bieţi credincioşi inutili în glorioşi şi profitabili martiri” [1, p. 21].Însuși autorul mărturisește într-un interviu că a recurs la parabolă, sub ameninţarea cenzurii şi poliţiei politice, pentru a denunța şi critica „un sistem întemeiat pe amnezie şi supunere faţă de zeul unic” [2], a imaginat „o dictatură universală, hrănită de un islam de tip occidental, organizat, cu capete înguste, cu infrastructuri intelectuale şi industriale, ce se sprijină evident pe energia şi mijloacele lumii musulmane” [2], avertizând asupra pericolului dispariţiei memoriei istorice în sistemele totalitare, a libertăţii de expresie şi asupra fanatismului religios.

Narațiunea nu este doar mod de scriere sapiențială, ci, în același timp, instigă și la luare de atitudine: „Deşi parabolele sunt, în genere, pândite de abstracţiune, cea de faţă reprezintă, în esenţă, un strigăt emis din adâncul fiinţei, un avertisment pe viaţă şi pe moarte adresat civilizaţiei, un îndemn la luciditate şi acţiune atâta timp cât nu e prea târziu” [3]. Simona Dima întrevede contextul istoric actual referenţial care prezintă semnele amenințătoare ale teocrației:

„Mecanismul terorii, atent dezghiocat în etape, se aseamănă întrutotul cu cel al actualului Stat Islamic, iar detaliile sunt cutremurătoare. [3]

Teama de islamism și lumea musulmană nu este iluzorie: islamismul destabilizează mental, cultural, filosofic și politic țari. Imensul imperiu Abistan, sistem exclusiv religios, fondat pe amnezia locuitorilor, supunere și o rețea de supraveghere infailibilă, are la bază principiul lumii totalitare sistemice, care distrugând trecutul, șterge Istoria, face imposibilă visarea și gândul la viitor, introducând un prezent amorf. Pentru a fi funcțional este necesară atât supravegherea permanentă și multe ritualuri care să nu ofere niciun moment de libertate pentru gândire, cât și multă violență atent dozată, care să se extindă asupra întregului spațiu geografic, mental și imaginar. Scriitorul recunoaște că a făcut o ipoteză în roman și aceasta i se pare probabilă: în 50-60 de ani va fi un regim planetar de acest tip. Declară că nu este islamofob, ci islamistofob, nu-i plac islamiștii pentru că vor să ne distrugă: „Nu mă deranjează, atât cât nu au intenția să mă distrugă pe mine. Islamismul este de acum aici, în lumea noastră, vedem rezultatele infiltrării lui în ultimii 20-30 de ani, devine o problemă planetară. Este instalat pretutindeni, își dezvoltă strategii de cucerire, și nimeni nu-l confruntă, toate sistemele sociale au intrat în colaps: sistemul capitalist trece dintr-o criză în alta, democrația produce doar idei, este obositoare și plictisitoare.” [2]

Narațiunea parabolic-distopică este centrată genotextual pe un personaj care interoghează societatea, de obicei el intuind că ceva nu este în regulă. Inițial naratorul anunță indignat că „Nimănui, nici măcar unui singur credincios nu i-a trecut prin cap că aceste pelerinaje periculoase erau o modalitate eficientă de a mai îndepărta din oraşe mulţimile excedentare şi de a le oferi astfel o minunată moarte pe drumul împlinirii personale. Tot aşa, nimănui nu i-a trecut prin cap că Războiul Sfânt urmărea acelaşi scop. ” [1, p. 21]. Apoi se disting, treptat, individualități în societatea distopică, nesatisfăcuți şi adesea rebeli, abordând o atitudine de frondă îndreptată împotriva regimului opresiv. Protagonistul Ati începe să se îndoiască și să bănuiască că există un mecanism care le controlează creierele și descoperă metodele de subjugare prin credință și frică. Deși îi pare rău că se îndoiește și nu mai este un credincios perfect, simte suferind că trebuie să-şi pună „problema ruperii lanţului care leagă credinţa de nebunie şi adevărul de frică, pentru a scăpa din ghearele nimicului.”[1, p. 23].

Personajul nu sfârşeşte prin a-şi altera ideile, conformându-se normelor şi ideologiilor societăţii absurd, ci ajunge la înțelegerea că adevărata religie nu poate fi nimic altceva decât bigotism bine pus la punct, ridicat la rang de monopol şi menţinut printr-o omniprezentă teroare. El nu acceptă supunerea oarbă, în ciuda eforturilor, nu eşuează în a schimba ceva. Dorind să iasă din masa amorfă a credincioşilor, a fiinţei-zombi cufundată „până peste cap în supunere şi slugărnicie, care trăieşte fără rost, din simplă obligaţie, din inutilă datorie, o fiinţă meschină, capabilă să ucidă întreaga omenire doar pocnind din degete”[1, p. 44], acceptă să se nască în el o altă viață, iar teroarea și contradicțiile metanoice devin purificatoare. Convins că religia este paznic înverşunat al minciunii originare, își caută adepți pentru a-și împărtăși gândurile nonconformiste și a căuta împreună adevărul. Astfel ajunge să ocolească vigilența sistemului prietenind cu un alt rebel Koa, al cărui bunic pusese bazele acestei doctrine obscurantiste: „Încă din copilărie, Koa nutrise o ură înflăcărată împotriva acestei lumi atât de pline de ea însăşi. Ati detesta Sistemul, Koa critica oamenii care slujeau Sistemul, însă nu era acelaşi lucru, dar, până la urmă, cum una nu mergea fără cealaltă, îşi închipuiau că vor fi spânzuraţi amândoi cu aceeaşi funie. ” [1, p. 119]

Vampirizarea de sistem care uzitează de religia direcționată către dictatură și asasinat are nevoie de o totală automatizare și uniformizare a ființei pentru a-i asigura ideala funcționarea.

Atunci când simpla supunere nu e de ajuns, se recurge la produse atrofiante chimice ce servesc drept unică hrană: „Terciul nu era chiar atât de nevinovat pe cât părea: conţinea produse clandestine, bromură, emolient, sedative, halucinogene şi alte substanţe ce aveau rolul de a dezvolta gustul umilinţei şi al supunerii.” [1, p. 143].

Atunci când descoperă terifianta realitate și ajung a fi jertfe ale rivalităților complexe între clanurile Dreptei Frății, prietenii-rebeli Ati și Koa simt că au fost transformați în cobai ai unei extraordinare experienţe de laborator, unde imensa tiranie învaţă pe pielea lor ce este aceea libertate. Libertatea spiritului și deviaționismul este un lucru de neconceput pentru Abistanul totalitar, iar apariția unor mutanți-nebuni, care își permit acest lux, este interesantă pentru unii lideri cu intenții de reformare a sistemului. Este instituit un laborator de experimentare a acestui spirit nou eretic, dispărut demult, care urmează a fi cercetat îndeaproape, căci „cei care au ucis libertatea nu ştiu ce înseamnă libertate şi, la drept vorbind, sunt mai puţin liberi decât cei pe care îi încătuşează şi îi fac să dispară… dar cel puţin au priceput că nu vor înţelege decât lăsându-te să te mişti liber ” [1, p. 175].

În final, Ati, rămas fără prietenul său martir, nu se supune manipulării mentale și vrea cu orice preț să-și realizeze visul de a vedea Frontiera, chiar dacă va fi deziluzionat sau va muri, militează pentru alegerea sa care este cea a omului liber. Miza lui este de a se mobiliza pentru a restabili legătura dintre lumea atrofiată a Abistanului cu cealaltă lume din afara sistemului.

Emergența parabolei cu reflexe distopice este determinantă și în romanul *Supunerea* al scriitorului francez Michel Houellebecq. Textul depășește simpla reflexivitate și preocuparea pentru dimensiunea socială a existenței, căci „exemplaritatea etică a parabolei deține o intenție persuasivă expresă la nivelul contemplativ al reflecției și cel performativ al comportamentului” [4, p. 36].

În literatura contemporană modelul oferit de opera parabolică este unul negativ, determinat de criza societăților ca urmare a poziției puterii față de exigențele existenței sociale și individuale. Se mizează pe reacția de desolidarizare și de condamnare a lectorului, distanțare de un anumit mesaj determinat de o idiologie condamnabilă. Romanul *Supunerea*este un scenariu-*parabolă* care ilustrează ipoteza supunerii islamice. Instituirea unui regim antiutopic este marca unei valențe profunde politico-filosofice, dar și social-literare, preocuparea pentru soarta omenirii şi evoluţia civilizaţiei umane în direcţii nedorite fiind dominantă. Semnalele de alarmă naratorială au o funcție critică drastică a degradării universale care îngrădește libertatea umană, romanele fiind niște repere ale involuției umanității, care are nevoie urgent de un tratament redresant prin conștientizarea pericolelor. Parabola distopică are o funcție catharhică, eliberând omul de iluzia că pornirea sa este utopică: iluzia ipostaziată prin prezența uneia dintre formele de guvernare autoritariste sau totalitare, forme de opresiune sau de control social, se pot realiza. Coşmarul materializat în realitatea crudă, raportat la tendința societății actuale extraliterare este modelat în universul construit prin tensiuni disonante și tragism agresiv, pentru a denunța limitele islamismului printr-o prelungire ficțională. Virtualitate negativă posibilă reflectă imaginarul arab, în speță musulman, care îl atacă pe cel european, oglindind, din ambele părți, temeri, dar şi speranţe. Universul construit de romanul parabolic-distopic al lui Michel Houellebecq dezvoltă lumi ficţionale de coşmar: ipotetică islamizare a Franţei în 2022 [5, p. 36]. Această parabolă a fost elaborată când neputința socială intră în contact cu disperarea social-politică, când scriitorul și lectorul neputincioși sunt dispuși să se răzbune simbolic prin scriitură și lectură, creându-se o complicitate. Momentul acestei parabole este timpul lipsei rezonabile de speranță, căci în subsidiar parabola este o disperare. Este o formă estetică dătătoare de speranță pentru cei pregătiți pentru descifrarea disperării. Parabola indică o neputință. Mesajul ei este o

disperare neputincioasă în fata unui pericol concret. Ea aduce o soluție publică, fiind astfel o răzbunare. Parabola răzbună neputința. Înainte de toate, în parabolă avem o situaţie de criză, în mod conex, printr-un un mesaj violent, acesteia i se propune o soluție radicală.

Romanul dat captivează prin altitudinea parabolică la care sunt ridicate în decantare semnificaţiile evenimentelor şi prin ambiguitatea reflexivă a salvării. Proiecţiile imaginare ale lumii, ale evenimentelor şi ale acţiunii sunt crescute pe chiar trupul realităţii, trimit la contextul socio-politic şi cultural, permiţând legătura între nivelele realităţii ficţionale şi cele extraficţionale din structura profundă a textului. Eseistul francez Alain Finkielkraut apreciază stilul satiric sentenţios al indiferenţei totale în faţa iminentului sfârşit al civilizaţiei occidentale secular: „Michel Houellebecq are geniul detaliului semnificativ … El îmbină savant concretul şi abstractul, naraţiunea şi filozofia. Forţa comică a scriitorului vine din faptul că, în loc să fie prizonier al spiritul timpului sau să i se împotrivească, el îl observă din exterior. Impasibilitatea lui este pur şi simplu irezistibilă..” [6, p. 143]. Protagonistul François, în comparaţie cu rebelul Ati din romanul *2084. Sfârşitul lumii* de Boualem Sansal, sfârşeşte prin a-şi altera ideile, conformându-se normelor şi ideologiei islamiste, decide să accepte propunerea de a fi reprimit la universitate și de a profita de tot ceea ce oferă noul regim. Eșecul frondei protagonistului pune în gardă pe cei care subestimează puterea islamismului.

Fenomenologia dezvăluirii *inevidenței* parabolice a situației critice sociale și politice create în cei 20 ani de independență ai statului contrafăcut Republica Moldova (statul Ribentrop-Molotov) este amplu valorificată de scriitorul basarabean Nicolae Rusu în romanul *Puşlamielul*. Textul parabolic este discontinuu, căci miza este nu atât firul acțiunii, cât reflectarea-alertare asupra evenimentelor prezentate. Incongruența asociativă din planul diegetic este atenuată de planul reflecției dianoietice. Alăturarea unor forme diferite de discurs: jurnalul pacientului, înregistrare a ședinței de hipnoză, naraţiunea-mărturisire degajă multiple sensuri, dar autorul reușește să instituie o convergență. Retorica impetuoasă a textului deschide interpretarea spre un suprasens și spre analogie și permite transmiterea mesajului peste tipurile de societate istorice sau imaginare unui context de receptare diferit configurat cu alte determinări. Lectorul este impus să țină cont de dubla viziune, transferându-se alternativ dintr-un sistem în altul, căci naraţiunea nu este univocă, alegorică, de tipul romanului *Istoria ieroglifică* a lui Dimitrie Cantemir, ci polilectală, cu deschidere spre gândirea liberă și neimpunerea unei grile ideologice de lectură. Orientarea vectorială spre orizontul spiritual cuprinzător al parabolei scapă naraţiunea de blocare în paralelismul liniar biunivoc al alegoriei, prelungind sensibilul spre metasensibil.

Naratorul Sergiu Leahu, profesor universitar, disident, luptător pentru drepturile omului, este incitat de prietenul său medic psihiatru Andrei să cunoască istoria tratamentului unui caz deosebit de boală paranoică cu defazare ideologică, atenâionat că în înregistrări transpare și numele său. Sergiu Leahu încearcă să decodifice materialul divers primit. Alternând observaţiile şi comentarii laconice, notele în stil telegrafic a mai multor evenimente, cu înregistrările digitalizate reconstituie realităţile politice și sociale ale tranziției moldovenești, luând în vizor ascensiunea de succes a parvenitului Ștefan Fânaru, inițial angajat al Ministerul Culturii, care face oportunism fiind informator al serviciilor securiste, apoi consilier al președintelui republicii, „ființă cu răspundere limitată” [7, p. 56], tip complexat, deopotrivă însă și un cinic, dar și un sentimental, un patetic, dar și un ipocrit, un intrigant fără pereche. În jurnal Ștefan Fânaru anunță căderea Imperiul Răului sovietic și se interoghează asupra timpului necesar pentru a dispărea din mentalitate a sindromului terorii comuniste. Suferind de pe urma ratării unei avansări în postul de viceministru odată cu schimbarea regimului, mai cumpănește asupra implicării în politică nouă, declarând că „Politicianul basarabean e un original amalgam de haiduc Bujor, de bandit

Kotovski, de filosof Hegel, de utopist Marx şi de bolşevic Lenin. În politică tragediile sunt jucate de bufoni, prefer să nu mă grăbesc." [7, p. 46]. Devenit consilier al președintelui se transformă în *puşlamiel*, canalie cu rol minor, cu porniri inocente, fără vreun scop subversiv, care poate rezolvă orice problemă în propriul interes.

Revelatorii pentru modul parabolic distopic sunt înregistrările dialogului de la ședință de hipnoză de tratament a suferințelor cauzate de schimbarea de sistem politic: „–Niște înregistrări, un altfel de jurnal, al unei vieți virtuale, căci sunt niște viziuni ale lui Fânaru, pe care le-am cules în timpul ședințelor de hipnoză. E vorba de reflecțiile sale din acea lume paralelă în care voia atât de mult să rămână. " [7, p. 11]. Este construit experimental un univers psihologic virtual, trăit simbolic în fiecare an în data de 27 august, ziua independenței *țărişoricuței,* pe o perioadă de 20 de ani, începând din 1992. Medicul îi oferă posibilitatea de a-și realiza ipotetic destinul legat de societatea sovietică, iar pacientul depune eforturi ca această țară-fantomă cominstă să supraviețuiască. Fânaru își proiectează fantasmagoric o grandioasa și invincibila URSS care a rezistat puciului garbaciovist, el devenind instructor de ideologie al Departamentului Cultură, învățământ și mass-media al Comitetului Central al partidului. Avansând în funcții partiinice, vine cu inițiative legislative de restructurare absurdă: ocrotirea omului de ideile străine pentru el inoculate de dușmanii poporului sovietic, dreptul poporului sovietic la autoexterminare, instituirea invalidității pentru munca intelectuală a demnitarilor. Partocrația sovietică ajunge a simula democrația, amestecând principiile politice, rămânând a fi de fapt o dictatură și mai feroce, cu propagarea unui realism socialist orbitor de fascinant și un model sovietic de viață impus planetar, cu fenomenul corupției coordonat și atitudine cinstită față de corupție, denaturarea realității istorice și a istoriei realității, corectarea lumii, proiectul realizării unei Uniuni Sovietice Mondiale. Statul terapeutic fantasmagoric de gândire deformată cu pericolul anomaliei grandomane, *lume a oglinzilor strâmbe* [7, p. 292] este în final analogizat paradoxal cu realitățile în care supraviețuiește societatea basarabeană, când se perindă la conducere partide care stimulează și promovează delapidarea inocenta a oamenilor de drepturile sale și de identitate națională: „ […] într-o dictatură e mai bine să ai de a face cu un singur potlogar, decât cu mai mulți în democrație. " [7, p. 298]

Ispita ideologiei care atacă individualitatea este primejdioasă şi derapajul parabolei ajută să fie elucidate lucruri inevidente, fără să cadă în abuz doctrinar, dând materie de reflecție, dar și motivație de viață, suport existențial, stimulând căutarea soluțiilor. Aceste romane ale supunerii totalitarismului doctrinar au la bază un discurs ce se constiuie ca un supramesaj distopic care incită la trăire şi meditație, fiindun conglomerat de fapte şi afecte, de acte şi pasiuni, greu de separat prin efort intelectual pur. Fiind modalități de a trăi cu lipsa răspunsului univoc, nu astâmpără interogaţia, ci o întreţin, amplificând-o prin paradox.

BIBLIOGRAPHY

1. Sansal, Boualem. 2084. Sfârşitul lumii. Bucureşti: Humanitas, 2016.
2.Boualem Sansal: en 2084, la France sera... "islamiste"! Le Point. http://www.lepoint.fr/culture/boualem-sansal-en-2084-la-france-sera-islamiste-26-09-2015-1968347_3.php(vizualizat la 04. 12 2017).
3 Dima, Simona. O parabolă incendiară. În: România literară, 2016, nr, 48. http://www.romlit.ro/o_parabol_incendiar (vizualizat la 04. 12 2017).
4. Zotta, Alexandru. Parabola literară. Cluj-Napoca: Risoprint, 2007.

5.Houellebecq, Michel. Supunerea. București: Humanitas, 2015.
6.Finkielkraut, Alain. http://www.humanitas.ro/humanitas-fiction/supunere (vizualizat la 04. 12 2017).
7. Rusu, Nicolae. Pușlamielul. Iași: Junimea, 2017.

ANALYTIC PERSPECTIVES ON DISCOURSE ANALYSIS

Laura Rita Pitariu
PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: This paper provides an overview of the pervasive term of discourse analysis, going back to its roots and approaching its latest meanings.The term discourse analysis was introduced in 1952 by Zelling Harris in his attempt to relate oral communication and writing. He tried to describe how language characteristics were distributed in different styles of texts. Since then, a lot of definitions have been given to discourse analysis.Consequently, the paper tackles the problem of the discourse analysis in a period of a shift of paradigm from the classic discourse analysis to innovative approaches of discourse studies.

Keywords: discourse analysis, didactic discourse, discourse studies, critical discourse analysis, education

One of the classic definitions of discourse analysis is the one given by Cook, namely, discourse analysis "examines how stretches of language, considered in their full textual, social and psychological context become meaningful for their users." (Cook, 1989: IX). Guy Cook was one of the first linguists whose interest directed towards discourse analysis applied to education. Traditionally, language teaching referred to grammar, pronunciation and vocabulary but he managed to demonstrate the relevance of DA in language learning and teaching.

Another definition which I consider relevant is the one given by Brian Partridge, namely: "discourse analysis focuses on the knowledge about language beyond the word, clause or sentence and it is needed for successful communication." (Paltridge, 2006:2). He aims to prove that there is a definite influence on language from the part of the relationships between the dialogue participants. He also examines how discourse analysis gives birth to different views on the world and identities.

A definition, that has become almost a classic one, belongs to Van Dijk who considers discourse analysis a cross-discipline which comprises the "analysis of text and talk of the humanities and social sciences." (Van Dijk, 1997:1) He argues that discourse is a form of *language use* whose components are ordered in larger units in the process of communication.He has identified the desire of discourse analysts to include in the discourse analysis components such as: who uses language, where, why, how and when. Consequently, the discourse goes beyond the grammatical study of syntax, having in view different interactional components.

Professor Stephanie Taylor, notices that discourse analysists are from various domains and they try to analyse various aspects of general relevance. She claims that discourse analysis is concerned with language use as a social phenomenon and therefore necessarily goes beyond *one* speaker or *one* newspaper article to find features which have a more generalized relevance." (Taylor, 2013:3).

A lot of linguists have talked about discourse as a method of analysing language, but, however, some others connect discourse to social perspectives, claiming that discourse analysis originates in sociology and even philosophy. Wood and Kroger considers DA as being "a perspective on the nature of language and its relationship to the central issues of the social

sciences." (Wood and Kroger, 2012:12). DA offers possibilities of data collection and analysis, as well as some general theoretical assumptions for other sets of studies.

Deborah Schiffrin defines discourse as "he use of language above and beyond the sentence, namely how people use language in texts and context." (Schiffrin in ed. Fasold, 2013:169). A lot of linguistics before her have discussed language only in terms of sentences as the largest language units, but one should also include in the act of communication the participants, both speaker and hearer, as well as the context. She also suggests that there are quite clear differences between structural and functional approaches to analysing language, as presented previously by anthropologist Dell Hymes (Hymes, 1974:79):

Structural Approach Characteristics	**Functional Approach Characteristics**
Focus on grammar	Focus on structure of speech
Analysis of language structure before the language use.	Analysis of language use before language structure.
Assumption that the most important function of language to describe things through prepositions.	Assumption that language has also stylistic and social functions.
Study of the elements of language in isolation.	Study of the elements of language within context.
Uniformity of speakers, hearers, actions and events.	Diversity of speakers, hearers, actions and events.
Language are seen as independent from society.	Languages have social functions, too.

Broadely speaking, the function of the Discourse Analysis is to analyse grammar and lexis in order to convey some rules that are characteristic to different situations of communication. As opposed to the conventional grammarians, discourse analysts are interested in various factors: roles of the participants at the communication acts, ways of opening a conversation, media language, class interaction, speaking on the phone, etc. Through discourse, people can:

- Represent the world;
- Convey communicative intentions;
- Organize thoughts;
- Arrange information so it is accessible to others;
- Engage in actions and interaction;
- Convey their identities and relationships.

(Schiffrin in ed.Fasold, 2013:169)

According to Van Dijk, discourse analysis is interested in:

- Discourse as a verbal structure and he claims that the analysis can be done at the level of form, style, rhetoric;
- The use of discourse and interaction in society, focusing on speech acts, interaction and use of language;
- How people understand discourse;
- Discourse and society, having in view gender, ethnicity, culture.

Gillian Brown and George Yule also talk about the functions of DA. They emphasize the significance of the Discourse Analysis, as being the "analysis of language in use," or "what language is used for" and they propose two other terms: a *transactional* function, which deals

with the content and the *interactional* function, to explain the social interaction. Language is used to convey meaning and they consider that we should call the language which is used to convey meaning as *primarily transactional language*. It is assumed that while using this primarily transactional language the writer/speaker has in mind the efficient transference of information. (Brown an Yule, 1983: 8)

The interactional function refers to the use of language as means to establish and preserve human relationships. A great deal of the oral communication has to do with the interactional function of DA, but, also written communication can be interactional if we consider letters or notes.

There is a close relationship between discourse analysis and sociolinguistics. In 1960's the word sociolinguistics was popularized under the general terms sociolinguistics and sociology of language. Both concepts were initially used indistinctly, but, eventually, differences in meaning were assigned to each. Sociolinguistics involves the relation between languages and society whereas sociology involves explanations and predictions about the language of a group of people. Sociolinguistics became popular due to the various gender studies, minority language studies, etc. On the other hand, sociology is a field of human science which concerns the study of social relations, social stratification and social interaction. However, the two terms seem to be very closely related.

Like other subjects, sociolinguistics, in Hudson's view, is both empirical and theoretical. The so-called "armchair" approach to sociolinguistics can be productive, he claims, if it is based on systematically collected facts. It also fosters an analytical framework containing terms such as, language (a body ok knowledge and rules), speech (actual utterance), speaker, addressee, topic, etc. Personal experience is also of vital importance when analysing language in relation to society. (Hudson, 2001: 88).

Brian Paltridge is one of the linguists who emphasize the fact that discourse analysis concerns the link between both spoken and written iterations and the contexts. Discourses differ according to social identities and culture-specific factors. Discourses involve, feelings, interacting, gestures etc.

Van Dijk explains that discourse plays an important role in our society, not only to achieve communication, but also to unite members of same communities and give them a form of identity. The analysis of the discourse can show characteristics of a particular group of people and even to categorize them. (Van Dijk, 1997)

However, most linguists claim that discourse analysis is part of Pragmatics. Pragmatics deals with the study of linguistic communication trying to make each message become successful. The Message Model is a well-known one, in which a message is encoded by the speaker and sent to be decoded by the receiver. We can also add other elements to this model, elements such as attitude, background, social factors, etc.

Paltridge considers that Pragmatics "looks at the ways in which people typically perform speech acts in spoken or written discourse" and the reasons they choose to perform that particular speech act. (Paltridge, 2006:52). The *context of situation* is the relation between what is said and what is understood. The same conversation in a restaurant can have different meanings to different participants to the dialogue. There are some very important aspects in the interpretation of discourse, such as *the situational context*, meaning what people know about a respective subject, the background knowledge context, i. e. what people know about the world and the *co-textual context*, i.e. what they "know about what they have been saying." (Cutting in Paltridge, 2006:54).

Most of the approaches to Discourse Analysis are well covered by The Routledge Handbook of Discourse Analysis, a book edited by James Paul Gee and Michael Handford, two university professors, specialised in discourse studies. Besides the above mentioned functional and structural approaches, we will briefly concentrate upon other recent approaches.

Multimodal DA (MMDA)seeks "to elaborate tools that can provide insight into the relation of the meaning of a community and its semiotic manifestations." (Gunther Kress in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis., 2012: 37). MMDA considers that language, oral or written, is a means of representing meaning. That implies that meanings as revealed by DA are only "partial" meanings. The meaning as a whole consists in the meanings made by "all the modes of the text."

Gunther gives the example of two big signs on two buildings which give directions to drivers towards the car parks of two hypermarkets. Since there are no dictionaries to look up for "direction to the parking lots", these signs are of great importance. Their layout, colours, writing, images and font are five modes to create an "ensemble of modes" which shapes the meaning intended. The multitude of modal resources leads to selection according to some DA aspects, such as position, identity, taste, etc. If we adapt this approach to the signs in a school classrooms or on the halls of a school, we can consider that the signs are part of the didactic discourse, replacing teachers' words, such as: "do not run", "do not smoke," etc.

To sum up, MMDA assumes not only language and society analysis, but also some other elements which contribute to the general meaning: rhetoric, design, modes.

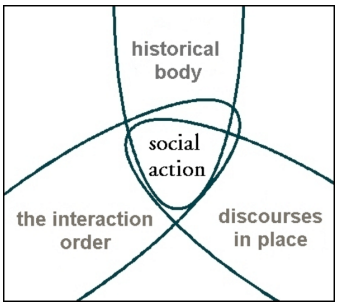
The Narrative Analysis. The importance of Narrative Analysis has become clear. Its scope is to analyse narratives from different angles and methodologies, according to disciplinary priorities. Joanna Thornborrow theorized narrative as a discursive activity and illustrated some key aspects of the narrative analysis.

She began with a discussion about the narrative form, based on Labov and Sacks and she continued by emphasising the involvement of the narrative discourse in the social life and action. Narrative proves to be a primary discursive resource in all its forms, no matter if it means small talk, short stories, media stories or institutional work.

Another approach to DA is the one developed by Ron Scollon and his colleagues. This approaches concentrates upon the relation between discourage and action and how these develop in social situations. **Mediated Discourse Analysis** researchers take *social action* as being the primary entity, entity which is in the hands of a social actor and in connection with some "mediational means", such as culture, history, interaction. Focusing on social action, means that the emphasis is not on the social action, nor on the background or the social groups, but on a point these are "brought into engagement." (Scollon in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis., 2012: 70).

For a better understanding of this approach, Scollon and his wife came up with a visual representation to explain how discourse, interaction and historical body were all mediated by social action.

Fig.1. The material entities constitutive of a mediated action (reproduced from Scollon and Scollon 2003)



DA is presented as an "active force" while linguists "have a role to play in society because they are adept at using and interpreting language and language is the means of setting, consolidation or undermining socio-political positions." (Scollon in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis., 2012: 75).

Conversation Analysis is defined as „an approach to the study of human interaction in society. Its name might be taken to imply a concern with informal and purely sociable talk, but the approach encompasses interactions of all sorts, ranging from informal to formal, from sociable to task-focused, and from face-to-face to synchronous technologically mediated interactions such as telephone talk and videoconferences." (Clayman and Gill in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis, 2012: 90).

It starts with generating data, by recording transcribing data. Natural occurred dialogues are recorded and transcribed to be analysed. To analyse them, analyst use a set of markers, such as brackets, numbers, punctuation marks, etc.

Conversation Analysis improves especially the oral discourse, and even though it is time-consuming, the resulted conclusion are usually very straight-forward and relevant. Its aim is to identify methods to construct conversation between people after analysing different conversations and using transcription conventions.

Corpus-based DA. To start with, a corpus is defined as a collection of written or oral text to be analysed. Analysts usually look at the occurrence of particular patterns and draw conclusions in specific circumstances. A corpus can be general or it can contain specific texts, such as academic texts, historical texts, etc. When constructing a Corpus, Platridge draws attention to the importance of taking in consideration authenticity of texts, size, as well as representativeness for the corpus.

Corpus-Based DA has three main approaches adapted by Lynne Flowerdew from Hyland (2009:20), areas that sometimes can overlap:

- Textual: approaches that focus on language choices, meanings and patterns in texts, including the notion of genre and the problem-solution pattern;
- Critical: an approach that brings an attitude of criticality, such as critical discourse analysis (CDA), but also draws on other methods, e.g. systemic functional linguistics (SFL);
- Contextual: analyses that adopt a more sociolinguistic approach to the corpus data, where situational factors are also taken into account. This approach draws on conversation analysis, speech act theory and pragmatics.

Critical Discourse Analysis (CDA) has an important contribution to social analysis, focusing on the relationship between discourse and the social elements such as identities, status, power, institutions, etc. CDA "can be understood as a normative and explanatory critique."

(Fairclough in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis, 2012:9).

It describes realities and also assesses them and explains their mechanism of existence. CDA concentrates upon the link between the material events and the semiotic (i.e. the discourse) and, therefore, has an interdisciplinary character.

The critique developed by CDA is normative and explanatory, having in view values as well as causes. What distinguishes CDA from other forms of social analysis is "its emphasis upon social realities as humanly produced constraints." (Fairclough in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis, 2012:10). CDA will oscillate between structure analysis strategies analysis in the structuring process, or the order of discourse and the relationship between these two aspects receive permanence in the discourse order.

As stated before, CDA is also a trans-disciplinary method. Bringing disciplines and theories together will result in a methodological development. Methodology is understood as "a transdisciplinary process of theoretically constructing *the object of research*." Bourdieu and Wacquant, 1992 in The Routledge Handbook Gee and Handford. Handbook of Discourse Analysis, 2012: 13). There are a few steps in this methodology: step 1, identifying the object of research, step 2, identifying obstacles to addressing the social wrong, step 3, considering if the social order needs that "wrong" and finally, step 4, finding ways to surpass the obstacles. In fact, CDA, in Fairclough view, focuses on the interdiscursive analysis of texts, analysing "genres", "discourse" and "styles".

In order to describe a genre, Terry Locke considers that the following categories are important: The context of culture, the context of situation, the purpose, the typical content, the features (layout, diction, punctuation, syntax, structure). For instance, adapting an extract from the National Romanian Core Curriculum for the English class, the 10th grade, theoretical profile, which was emitted through the Minister's Order No. 4598 / 31.08.2004, we will have the following description:

- Context of culture: the curriculum is an official document emitted by the Ministry of National Education.
- *Context of situation*: The content of the curriculum deals with issues addressed to educational contexts.
- *The purpose*: The curriculum is devised to regulate the way the students will acquire new competences of communication.
- *Typical content*: all curricula have the following structure: General Competences (4), Attitudes and Values (4), Specific Competences, Related Contents and Methodological Suggestions.
- *Features*:

Layout: There are headings and sub-headings, text justification, classification of competences and tables to correlate competences with forms and contents.

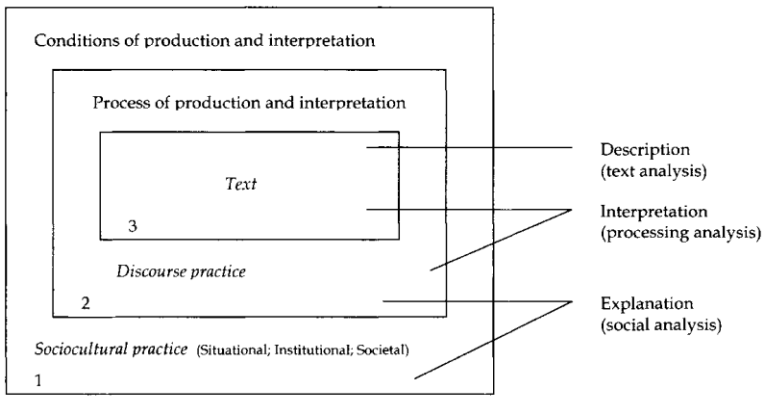
Diction: formal
Punctuation: follows general conventions
Syntax: tendency to be formal, too
Structure: Starts with general competences, narrowing down to specific competences and contents.
(Adapted after Locke, 2004:21-22).

However, when it comes to a hypertext, meaning an internet medium, Locke suggests architecture, composition, verbal diction and syntax, graphics, aural elements (effects, music)

and thematic organisation and cohesion (Locke, 2004: 23), which can be used in the present research study to analyse discourse of e-learning education platforms.

Fairclough propose three dimension of the discourse and discourse analysis. The first one is **sociocultural practice** and denotes the background things that have created the discourse, the second one is **discourse practice** or how the text was produced and its connection with other texts, and the third one is **text**, referring to reader's position, cohesion, grammar, vocabulary, and text structure. The three dimensions are well represented in the following diagram:

Fig. 2. *Fairclough's dimensions of discourse and discourse analysis. (Locke, 2004:42).*



When analysing a print text, Paull Gee (1996) proposes other headings to analyse a text, namely, *prosody, cohesion, discourse organisation, con-textualization signals and thematic organisation.* If we take as an example the same didactic discourse i.e. National Curriculum mentioned before as part of our corpus of analysis, we will have the following brief description:

1. *Prosody*

The Curriculum is a unitary written document which guides for the teachers in the process of teaching-learning and evaluating process. It assumes the rational practice of language in reception, production and interaction areas. It also presents the process of forming and developing linguistic competences, as well as attitudes and moral values.

2. *Contextualization signals*

The present curriculum was devised by the Ministry of Education and Research in 2004 and it is directed to teachers of English- language 1, language 2 and language 3, with separate sections for each. There is also a so-called "differentiated curriculum", which allows the teachers classes to be chosen as optional courses, in accordance with the students' needs.

3. *Cohesion*

Cohesion is ensured by the "cohesive links" such as adverbs, conjunctions, ellipsis, etc. The text has a very rigid organisation, though clear short statements, and listing is the preferred way of expressing ideas.

4. *Discourse organisation* refers to the existence of several parts that together combine to have a final curriculum: General Competences (4), Attitudes and Values (4), Specific Competences, Related Contents and Methodological Suggestions.

5. *Thematic organisation*

The thematic organisation has to do with the topics of education, and different actions to be taken in order to improves the process of education: "describing", "identifying", "deduction", "selection", "writing", etc.

Overall, the effect transmitted by the analysis of this curriculum is a positive one, as it is

clear, concise and has good impact on the reader.

Analysing an oral text, we have to analyse not only the language itself, but also the body language, the context and the paralinguistic features, such as: pauses, gaps, voice effects. Transcripts are usually of much help to enable the analysts to interpret the discourse from the point of view of *interactional control, modality, politeness and ethos, consecutiveness and argumentation, metaphor, word meaning, transitivity and theme*, dimensions proposed by Locke for the discourse analysis. He gives an example of a teacher/student interview in his book "Critical Discourse Analysis" (2004), an example that will be followed during my research.

Van Dijk was the first researcher who tried to relate social theories and cognitive ones. He proposed a three-layer pattern of the relationships among cognition, society and discourse. In his approach, the cognitive theories are the middle layer to link and mediate between language and discourse and structures of society, such as gender, ethnicity, etc. He applies his approach to analyse the racist discourse of the ruling white elites of societies, from different point of views: political, educational, academic or media. However, the weak point of van Dijk's approach is the fact that it is focused on the analysis of the reproduction rather than of the transformation.

Wodak, on the other hand, is a researcher who based his study on collecting texts over a period of tim, both spoken and written in order to analyse them in what is called the Discourse-Historical Approach. The process has three step. First, Wodak and his colleagues identify the topics and texts of a particular discourse, then they investigate discursive strategies and finally, they examine types (linguistic means) and tokens (linguistic realizations). Woday made use of five questions in his DHA analysis that refer to how persons, objects, events are named from a linguistic point of view, which are the characteristics of the social actors and objects/events, what are the arguments used in the discourse and if those particular patterns of language are "intensified or mitigated" (Lin, 2014: 217), thus making use of very concrete methods.

CDA only has a history of three decades. The conclusion of all the CDA studies, can be summarized in an integrated list adapted after Angel Lin, presented in the Annual Review of Applied Linguistics in 2014:

1. CDA tackles social problems and analyses the consequences of text and talk under social circumstances of racism, sexism, homophobia, etc.
2. CDA is "problem oriented" and it has various practical applications in different domains
3. CDA is interdisciplinary and presents complex issues and problems, using a wide range of methods.
4. CDA takes into consideration different interpretations of discursive events.

BIBLIOGRAPHY

Brown, G. and G. Yule. (1983). *Disocurse Analysis*. Cambridge: CUP

Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: OUP

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polite Press

Fairclough, N. in Gee, J.P, M. Handford. (2012). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group.

Gee, P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor and Francis Ltd.

Gee, J.P, M. Handford. (2012). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York: Routledge. Taylor and Francis Group.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: Pennsylvania University Press.

Hudson, R.A. (2001). *Sociolinguistics*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge *University Press.*

Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change* (3 volume set ed.). Malden: Wiley Blackwell.

Lin, A. (2014).*Critical Discourse Analysis in Applied Linguistics: A Methodological Review.* Annual Review of Applied Linguistics, 34, 213-232.

Locke, T. (2004). *Critical Discourse Analysis*. London: Continuum.

Paltridge, B. (2006). *Discourse Analysis. An Introduction*. London: Continuum.

Schiffrin, D. in Fasold, R and J. Connor. (2013). *An Introduction to Language and Linguistics. Discourse*. Cambridge: CUP.

Taylor, S. (2013). *What is Discourse?* 1st. ed.[ebook]London: Bloomsbury Academic. Available at: http://readinglists.ucl.ac.uk. [Accessed 9 January 2017].

The National Ministry of Romanian Education.(2011). *The Law of Education*.

Van Dijk, T. A. (1981). *Discourse Studies and Education* in Oxford Journals. Applied Linguistics. II, Issue 1, p.1-26.

Van Dijk, T.A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.

Wood, L, R. Kroger. (2000). *Doing Discourse Analysis*. [ebook]. Toronto: Sage. Available at: http://www.book.google.ro. [Accessed 22 January 2017].

DENOMINATIVE PRACTICES SPECIFIC TO THE DOMAIN OF CLOTHING IN THE ROMANIAN PUBLIC SPACE

Flavia-Elena Oșan (Vaida)
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca - Baia Mare Northern University Center

Abstract: The article aims to analyse the Romanian brand names in the clothing industry, currently operating in the global market place. The process of creating a commercial name in the aforementioned onomastic subclass involves some linguistic aspects (onomastic, syntactic and semantic) and extra-linguistic parameters (commercial, economic, cultural and social). Brand naming is a complex language act based on building a close relationship between the sender (the vendor) and the receiver (the customer). Romanian brand names in the clothing industry are generally descriptive, transparent with few elements of originality, most often identifying the name / surname of the owner, the place where the company is based or designating the domains of the textile / fashion industry. The elements of originality are found in the structure of some product names which reflect rhetorical figures and tropes.The corpus is constituted by examples selected from Internet, shopping centres, specific magazines and advertising panels. The research methodologies are taken from the onomastic, semantics, stylistics, pragmatic and marketing.

Keywords: brand names, clothing industry, onomastics, intercultural communication, denominative strategies

1. Onomastică vestimentară – context lingvistic, social, cultural și economic

Pe fondul diversificării peisajului economic și comercial din România de după 1989, numele firmelor românești din domeniul vestimentar și al produselor aferente acestora au cunoscut o puternică influență venită din sfera brandurilor din moda occidentală. Integrate în contextul globalizării, numele din subclasa onomastică menționată anterior, existente pe piață la ora actuală, sunt semne convenționale complexe, motivate lingvistic, economic, social și cultural. Ele pun în evidență practici denominative specifice societății de consum și sugerează tendința comunității lingvistice românești de a se alinia, din punct de vedere cultural și economic, la modelul occidental. După cum se observă în cazul tuturor numelor comerciale, *factorii sociali*[1] au un rol fundamental în conturarea identității unei companii și a imaginii unui brand / produs din domeniul vestimentar, întrucât succesul unei mărci este dictat de relația pe care o stabilește furnizorul cu publicul țintă, prin intermediul numelui comercial.

[1] Boerrigter (2007: 56) este de părere că factorii sociali dictează felul în care este perceput pe piață un brand: „The social aspect of identity gets involved with regard to a business identity, because a company is situated in the middle of a society of which it is completely dependent. If a company wants to be able to operate successfully, it should display an acceptable identity."

Corpusul examinat în această lucrare constă în nume de branduri și produse românești din industria textilă, acestea fiind extrase din reviste de profil, articole online, adrese electronice ale firmelor producătoare. Influența factorilor sociali, culturali și economici impune o abordare inter- și transdisciplinară a numelor din aria de interes precizată, utilizând metode specifice onomasticii, sociolingvisticii, economiei și marketingului.

Unele studii referitoare la strategiile denominative specifice onomasticii comerciale susțin că: „les choix dénominatifs peuvent être analysés en lien avec les outils utilisés pour l'analyse des genres du discours pour plusieurs raisons : (i) l'existence d'une sphère de communication spécifique (commerciale); (ii) la présence de visées spécifiques (faire acheter); (iii) l'existence d'un destinateur et d'un destinataire clairement identifiés; (iv) les choix linguistiques opérés compte tenu des trois premiers éléments et en fonction de modèles dénominatifs préexistants (ressources de la langue); (v) la relative stabilité du domaine nominatif concerné (alimentation, produits d'entretien, jouets...)" (Fèvre-Pernet 2008: 1541).

2. Structura numelor de firme românești din domeniul industriei textile

În structura lingvistică a numelor de firme românești din domeniul industriei textile se pot identifica: o *componentă generică (CG)* (cu trimitere directă la produsul desemnat) și o *componentă specifică (CS)*[2], cu funcţie *diferenţiatoare*, în cadrul aceleiași clase.

În funcție de numărul elementelor componente, numele comerciale din subclasa menționată anterior se pot clasifica în:

2.1.Nume de firme monomebre:

- nume proprii construite prin sudare: *Pasmatex*, *Iasitex*, *Carpatex*,*Transilana*, *Vastex*, *Rifil*, *Jolidon;*
- nume proprii românești sau străine provenite din nume comune (prin antonomază): *Argeșana*, *Raspberyy*, *Amurg*;
- antroponime (românești sau provenite din engleză / franceză) la care se adaugă statutul juridic al firmei (S.R.L.): *Andra*, *Natalee*, *Simonne*;

2.2.Structuri bimembre:

- Sintagme nominale de tip apozitiv în care CS este precedată / urmată de o CG (de obicei, sunt utilizate cuvinte / structuri precum: *design*, *textil(e)*, *collection*, *casa de modă*, *fashion*): *Rosko Textil*, *Crs Design*, *Annemarie Design, AdrianoCollection, Casa de Modă Valentina, Casa de Modă Elvira*;
- Sintagme nominale în care ambele elemente sunt CS: *Carreman România, Rieker România, Adriatica Oradea;*

2.3.Structuri tri- sau plurimembre:

[2]Pentru definirea conceptelor, vezi Felecan D. (2011: 64).

- Sintagme nominale alcătuite din două CS și o CG: *Lloyds Shoes Romania*, *Ara Shoes Romania*, *Producție Zarah Moden, Industria Filați Buzău*;

- Sintagme nominale formate din o CS și două CG: *Cristina Moda Design*, *Sophy Design Concept*, *Transilvanian Trousers Company*;

3. Categorii onomastice identificate în numele comerciale românești din industria textilă

În structura numelor de firme, colecții sau produse românești din industria textilă, se remarcă următoarele categorii onomastice:

- antroponime (românești sau împrumutate din engleză, franceză, italiană): *Daniel Style SRL, Tudor Investing Solutions, Cristina Moda Design, Simonne Creative, Adriano Collection, Marco Tex SRL, Casa de Modă Valentina, Annemarie Design, Andra Collection, Rochie Dorothy/ Khloe/ Claudia/ Fergie/ Denisa*[3]etc., *Pantofi Raisa/ Scarlet/ Aimée/ Juliette/ Eva/ Mara/ Alexis/ Esther/ Ami/ Sissy/ Margote/ Lorette/ Elissa/ Debora/ Mary/ Rhea/ Grace*[4];

- toponime: *(Rochie) Paris/ Santorini, Valencia, Teba Industries, Bavaria Express Constanța, Coats Odorhei, Alison Hayes (Romînia) SRL, Industria Filați Buzău*;

- crononime(reprezentate de cuvinte din limba engleză): *RochieSpring Dance/ Sunset/ Summer Time/ Tender of the Night/ Spring Fantasy*;

- fitonime(cuvinte preluate din engleză): *Jasmin, Secret Iris, Amaryllis, Lily of the Valley*[5];

- oronime: *Everest Group*;

- nume de opere muzicale: *Turandot, Tosca, La Bohème, La Traviata, Carmen*[6];

- nume de personaje mitologice: *Centauro SRL, Casa de Modă Venus*.

4. Onomastică vestimentară – nivelul lexico-semantic

Numele de firme / produse din domeniul industriei textile, ca oricare alte nume proprii, au o funcție de identificare a referentului. Ele sunt semne lingvistice motivate, care au menirea de a caracteriza obiectul desemnat, prin punerea în evidență a trăsăturilor pozitive ale acestuia.

Interesul agenților numirii în ceea ce privește palierul semantic al limbii este din ce în ce mai pronunțat în domeniul afacerilor, întrucât un nume bine ales devine un element cheie al capitalului firmei, un factor principal în creșterea economică a acesteia.

Studiile referitoare la impactul strategiilor lingivstice în marketing arată că „in the last twenty years, it has been shown that semantics and sound symbolism play an essential role in the creation of meaningful brand names. Current works suggest that these features of language affect

[3]Exemplele sunt preluate de pe site-ul firmei *Sense.*
[4]Numele alese au fost selectate de pe site-ul firmei producătoare de pantofi *Musette*.
[5]Produse enumerate aparțin brandului *Jolidon.*
[6]Nume comerciale din gama de produse *Jolidon.*

the way consummers perceive, and also respond to various marketing stimuli, for example advertisement and brand names" (Cotticelli, Trovato, Vigolo 2009: 13). Relația dintre *signifiant* și *signifié*[7] nu ar trebui să fie una complet arbitrară în cazul numelor comerciale supuse analizei, întrucât miza producătorilor este aceea de a determina actul de cumpărare, adresându-se unui public larg.

Prin comparație cu brandurile de succes din domeniul vestimentar și al accesoriilor regăsite în moda occidentală, precum și cu numele colecțiilor și al produselor aferente acestora, numele din spațiul autohton sunt, în general, descriptive, transparente, având puține elemente de originalitate, identificându-se, de cele mai multe ori, cu numele / prenumele proprietarului firmei: *Alin Conf. SRL, Alex Internațional, Marco Tex SRL, Daniel Style SRL, Tudor Investing Solutions, Coste Shoes*, localitatea / județul în care își are sediul firma: *Coats Odorhei SRL, Bihore SRL, ITALTEXTIL Sărata SRL, Industria Filați Buzău SRL, Vastex SRL* (formă abreviată compusă din toponimul *Vaslui* + substantivul comun *textil*), *Argeșana SRL*, desemnând domeniul în care se încadrează – cel al industriei textile, prin prezența lexemului *textil(e)* sau a formei abreviate a acestuia – *tex* (*Rolana Tex, Arie Textile, Iasitex, Rosko Textil, Vigotex, Carpatex*) sau al modei vestimentare (Cristina Moda Design, Adriano Collection, Casa de Modă Venus). Se pot identifica pe piață și nume de firme românești care au în componența lor elementul generic prin care se desemnează produsul fabricat (pantofi, pantaloni etc.): *Coats Odorhei, Coste Shoes, Ara Shoes România, Transilvanian Trousers Company* sau publicul țintă căruia i se adresează: *Formens, Piticot Prod*.

Numele companiilor, reprezentate într-o mare măsură de numele / prenumele proprietarului (cu variantele lor abreviate în diferite moduri) sau de un nume considerat a fi unul cu rezonanță în lumea modei, poate sugera intenția furnizorului de a se face cunoscut, prin intermediul afacerii sale, lipsa de originalitate a denominatorului sau, pur și simplu, tendința societății și a economiei românești de a se integra într-un context global, în care brandurile de succes, la nivel mondial, poartă numele fondatorilor acestora (*Christian Dior, Christian Lacroix, Guy Laroche, Nina Ricci, Coco Chanel, Dolce &Gabbana* etc.). Studiile referitoare la numele de brand – reprezentat de un antroponim – susțin faptul că „a first name in a company can be chosen for several reasons. In many cases, the owner's first name is used, but there are many names that do not relate to the owner's name. Three categories can be identified – the name is referring to the owner in a particular company, it refers to an *icon*, or it is chosen from the onomasticon due to its fashionable connotations" (Leibring 2009: 54).

În ceea ce privește numele articolelor vestimentare inventariate, luând în considerare nivelul lexico-semantic, acestea pot fi sintetizate ca făcând parte din:

- câmpul semantic al culorilor: *Rochie Roșie Grace, Rochie Maro Bella, Rochie Bej Charlotte, Rochie Neagră Julie, Rochie Fucsia Flower Power, Rochie Bleumarin Miss Fashion*[8];

- câmpul semantic al anotimpurior (lexemele care numesc anotimpurile fiind preluate direct din engleză): *Rochie Spring Moments, Rochie Neagră Special Spring, Rochie Summer Dance, Pantofi Summer Time*[9];

[7]Pentru definirea termenilor, vezi Saussure (1997: 100).
[8] Exemplele au fost selectate de pe site-ul firmei *La Donna Fashion*.
[9]*Idem*.

- câmpul semantic al materiilor prime specifice domeniului (piele, mătase, lână, aur, argint etc.): *Fustă din tul și dantelă, Fustă din piele Serene, Fustă mini cu paiete, Fustă din satin cu imprimeu floral, Inel unic – din aur, Eșarfă din mătase – Scent of a Dream, Cercei din porțelan și perle – Iris, Kinomo de catifea, Palton lung din denim, Costum paiete*[10];

- câmpul semantic al animalelor: *Brățară Iepure / Căprioară / Antilopă, Colier Snake / Colibri, Inel Deer Negru, Fustă Zebra, Fustă Sun Horses*;

- lexeme din vocabularul fundamental cu scopul identificării concrete a produsului reprezentat (pantofi, rochii, bluze, cămăși etc.) și al descrierii obiectului, la care se adaugă lexeme / sintagme din limba engleză: *Cămașă imprimată și cu mânecă scurtă, Cămașă Riomaggiore, Cămașă Iconus, Colier SAY NO, Cercei Platitude, Portmoneul Rich, Poșetă cu ramă de lemn gri și negru, Geantă albă cu buzunar negru, Brățară îngustă – Over the rainbow, Curea îngustă din piele – I sing in colours, Portofel din piele – Butterfly effect*;

- cuvinte/ sintagme cu valoare simbolică și structuri semnificative motivate pentru a sugera ideea de rafinament, stil, eleganță, bunăstare: *Tricou Sweet Dream, Cercei Alegria, Rochie Tender of the Night / Glory / The one / Special Moments / Joie de vivre*.

Majoritatea exemplelor selectate reprezintă *nume endocentrice*[11] sau, în termenii lui Ronneberger-Sibold[12], ele pot fi considerate nume transparente, în care nucleul semantic este regăsit în structura numelui.

5. Figuri retorice întâlnite în construcția numelor obiectelor / accesoriilor vestimentare

La nivel fonetic și stilistic, numele comerciale din subcategoria supusă prezentei analize sunt construite, în general, pe un model standard, ușor de înțeles și interpretat de publicul larg, fără a surprinde prin ineditul asocierilor de cuvinte / sunete sau printr-un limbaj ambiguu. Majoritatea exemplelor inventariate se bazează pe descrieri succinte, specifice produsului, punând în evidență clasa de obiecte în care se intergrează, culoarea, dimensiunea, forma și materia primă din care a fost confecționat acesta. Există, totuși, câteva situații în care locutorul-proprietar / furnizor (ca designator) recurge la figuri sonore (aliterații, asonanțe) sau tropi (metafore, hiperbole, oximoron), cu scopul de a atrage atenția alocutorului-client (ca receptor și interpret al numelui).

[10] Exemplele enumerate au fost extrase de pe site-ul https://www.molecule-f.com/ro/.

[11] Christine Fèvre-Pernet (2008: 1541), vorbind despre distincția *nume endocentrice* / *nume exocentrice*, afirmă că: „Dans l'analyse des noms de produits, nous utiliserons également la distinction traditionnelle entre dénominations endocentriques et dénominations exocentriques. On considère qu'on est en présence d'un Npd endocentrique lorsque le noyau sémantique est contenu dans le Npd, comme dans les composés CARREPONGE, PUR SOUP, par exemple. Les Npd classés comme exocentriques sont ceux qui n'ont pas leur noyau sémantique à l'intérieur du composé. Ces mots sont en général formés par transfert sémantique. Par exemple : NUIT ENCHANTEE (mobile pour bébé). [...] Cela revient à considérer que les noms exocentriques sont ceux qui sont construits par une opération sémantique de transfert (métonymie le plus souvent). La distinction endocentrique/exocentrique est importante car elle est l'un des critères qui nous permet de comparer la création interdomaine en onomastique commerciale en termes de transparence du message délivré par le nom".

[12] În ceea ce privește distincția transparent / opac în onomastică, vezi Ronneberger-Sibold (2006: 155).

Reținem, în continuare, câteva exemple din categoria anterior menționată:

- aliterația: *Colier Colibri;*
- ambiguitatea: *Kimono decadent, Fustă petrecută, Fustă deconstruită;*
- asonanța: *Capă Românească Exotică*
- metafora: *Rochie cu aripi angelice, Geantă Vision of a Temple;*
- oximoronul: *(Eșarfă) Armonie Imperfectă*;
- proverbul: *(Brățară) Unde-s doi, puterea crește / Unde dragoste nu e, nimic nu e / Călătorului îi șade bine cu drumul;*

6. Numele comerciale – semne lingvistice ale comunicării interculturale

Numele comerciale – de brand sau produs – joacă un rol fundamental în dezvoltarea economică a unei afaceri, fiind un element cheie al capitalului deținut de firmă, un mijloc prin care se construiesc reputația și prestigiul unei companii, generându-se oportunități economice nu prin îmbunătățirea propriu-zisă a calității produsului, ci prin promovarea ideii de valoare. Studiile recente în domeniul onomasticii comerciale (Boerrigter, Bergien, Scollon, Mendonça, Sjoblom, Cotticelli) consideră numele de brand drept *ressources in the production of brand goods, assets*[13], autorii fiind de părere că „names act in several ways as capital. They act as resources in the production of goods and services, in the creation of economic opportunities and other forms of capital" (Boerrigter, Nijboer 2009: 3).

În ceea ce privește numele comerciale din categoria obiectelor vestimentare și a accesoriilor, ideea de valoare este promovată prin integrarea specificului local într-un context international. Adaptarea numelor comerciale la piața internațională se face nu doar pentru că semnificațiile *referentului inițial*[14] pot fi pierdute sau înțelese greșit în alte limbi, ci și datorită faptului că numele, utilizate în contexte culturale și lingvistice diferite, trebuie să aibă forță persuasivă pentru un public larg: „it is quite often necessary for companies to adapt brand names to foreign markets, not only because the original associations may be lost in other language, but also because of the different cultural contexts in which brand names are used" (Boerrigter, Nijboer 2009: 3).

În exemplele citate, se observă numeroase cazuri în care numele unui brand românesc din industria textilă este compus din cuvinte preluate din limba engleză și un toponim care evidențiază țara / regiunea / orașul în care își are originea brandul: *Carreman Romania, Ara Shoes Romania, Italtextil Sărata, Coats Odorhei, Transilvanian Trousers Company.* Elementele care trimit la specificul local influențează publicul consumator care se află în acel loc, creând în mentalitatea colectivă asocieri pozitive cu spațiul geografic reprezentat. Astfel, „regional

[13]Conform accepțiunii autorilor Reina Boerrigter și Harm Nijboer (2009: 3), „the value represented by names can be accounted for and they should be considered as assets by themselves".

[14]*Referentul inițial* devine element de legătură între cele două niveluri de funcționare semantică a numelui propriu (*sens* și *conținut*), în viziunea lui Gary-Prieur (1994: 40-51). Autoarea preia conceptul de la Kripke (2001) și îl explică pe baza distincției *sens* vs. *conținut*, afirmând că înțelege prin *sens* o proprietate care caracterizează numele propriu în calitate de unitate a limbii și care este reprezentată de predicatul de denominație și prin *conținut,* „un ensemble de propriétés attribuées au référent initial de ce nom propre dans un univers de croyance". Interpretarea numelui propriu, din această perspectivă, este operantă și în cazul onomasticii vestimentare românești.

elements in company names first of all tell consumers that a product is produced in certain place or asociated with physical features" (Bergien 2009: 8), având „a psychological and emotional impact on consumer behaviour" (De Michelis 2008: 204). În același timp, prin intermediul cuvintelor preluate din alte limbi (în special, din engleză), brandul românesc este integrat într-un context global, marcând dorința producătorilor de a se extinde pe plan internațional.

Referitor la caracteristicile culturale și la elementele care arată originea unui nume comercial, Angelika Bergien (2009: 8) afirmă că „the smaller and more local a company, the more it will share characteristics of its time and place. Larger companies will often adapt rather artificial characteristics to provide some sense of history and culture in the absence of a more naturally occuring local history and culture. This implies that for both smaller (more local) and larger (multinational) companiesm, cultural and regional characteristics are important, but they are differently motivated and differently expressed in the names of these companies".

În cazul onomasticii vestimentare, numele brandului funcționează nu doar la nivelul *sensului*, desemnând firma producătoare, ci și la nivelul *conținutului*[15], fiind „modalitatea lingvistică sub care este lansat pe piață produsul" (Felecan D. 2015: 20), reprezentând o clasă de obiecte și putând fi regăsit în multiple contexte discursive.

Influența limbilor străine asupra numelor de branduri / produse românești din domeniul industriei vestimentare este evidențiată prin aportul imens de cuvinte provenite din alte limbi în construcția numelor comerciale autohtone. În numeroase exemple, numele este reprezentat de cuvinte preluate direct din limba străină, iar în cele mai multe cazuri, cuvântul românesc e folosit doar pentru a desemna produsul fizic (pantofi, rochie, pantaloni, cămașă etc.). Se remarcă, astfel, cuvinte / sintagme preluate din:

- engleză: *(Eșarfă) Blossom / Wisdom / Scent of a Dream / Tree of life, (Geacă) All kids are winners / I vas never cool in school, (Geantă) Vision of a Temple, (Curea) Winter Star, (Rochie) Velvet Kiss / My Fall Rule etc.;*
- franceză: *(Eșarfă) La Chance / L'équilibre / Puissante en Plein Jour, (Fustă) Mistique / Tip A Bleu Ciel / Midi / Minuit, (Cămașă) Pierrette / Isabelle, (Vestă) Soigné, (Rochie) Joie de vivre;*
- italiană: *(Pantofi) Bella, (Rochie) La Bella Sposa, (Cămașă) Riomaggiore;*
- spaniolă: *(Rochie) Alegria / Estrella;*
- latină: *(Fustă) Carpe Diem;*

Limba engleză exercită o influență importantă asupra numelor comerciale românești din domeniul vestimentar. La fel cum se întâmplă la nivel mondial, cuvintele englezești se întâlnesc din ce în ce mai mult în construcția numelor de brand din țări în care engleza se învață ca limbă străină, înlocuind cuvântul din limba maternă a proprietarului și a publicului, creând, uneori, confuzii, interpretări greșite sau utilizări neadecvate a unor cuvinte în context: „despite a worldwide increase in familiarity with English, English words still face problems as brand names in international markets. One problem is non-native speakers' level of proficiency: non-native English speakers are likely to have a smaller vocabulary than native speakers. Another problem

[15] În legătură cu cele două ocurențe ale numelui propriu, Daniela Dincă (2002: 33) afirmă: „Când un nume propriu fixează un referent care poartă acest nume, el funcţionează la nivelul sensului, conţinutul său este luat în considerare în momentul în care acesta este folosit cu «valoare predicativă», pentru caracterizarea altor referenţi"

is concerned with the connotations that English brand names convey solely by virtue of their English origin: while English brand names may suggest sophistication to many Japanese consumers they may be viewed less positively in places where there is resistance to the English language." (Wong, Leben 2009: 104).

Concluzii

Plasat în contextul comunicării, actul denominativ în cazul numelor comerciale din domeniul produselor vestimentare trebuie analizat în strânsă legătură cu elementele care îl condiționează: contextul comercial, domeniul în care se încadrează obiectele desemnate, constrângerile legate de comunitatea lingvistică în care va fi lansat și promovat brandul / produsul și destinatarul mesajului transmis cu ajutorul numelui. În domeniul vestimentar, un nume de brand bine ales poate reprezenta cu succes o întreagă clasă de obiecte, fiind, de cele mai multe ori, principala strategie de marketing aplicată de producător.

BIBLIOGRAPHY

1. Bergien, Angelika, „Cultural and Regional Connotations of Company Names" în *Local Contexts*, în *Names as Language and Capital. Proceedings Names in the Economy III*, Amsterdam, 11-13 June 2009, http://www.meertens.knaw.nl/nite

2. Boerrigter, Reina, 2007, *Identity reflecting business names*, în Brylla / Wahlberg (eds.) 2007, vol. 3, p. 53-61.

3. Boerrigter, Reina și Nijboer, Harm, „Names as Language and Capital", în *Names as Language and Capital. Proceedings Names in the Economy III*, Amsterdam, 11-13 June 2009, http://www.meertens.knaw.nl/nite/images/pdf/Proceedings_NitE_III.pdf, p. 3-6.

4. Cotticelli Kurras, Paola, Trovato, Alfredo, Vigolo, Vania, „Brand Name and Brand Image between Linguistics and Marketing", în *Names as Language and Capital. Proceedings Names in the Economy III*, Amsterdam, 11-13 June 2009, http://www.meertens.knaw.nl/nite/images/pdf/Proceedings_NitE_III.pdf, p. 13-31.

5. De Michelis, Lidia, 2008, „Britain TM and «corporate» national identity", în Ruth Wodak și Veronika Koller (ed.), *Handbook of Communication in the Public Sphere*, [**Handbooks of Applied Linguistics,** Vol. 4], Berlin, New York, De Gruyter, p.203-222.

6. Dincă, Daniela, 2002, *Gramatica numelui propriu. Aspecte ale determinării numelui propriu de persoană în română şi franceză*, Craiova, Editura Universitaria.
7. Felecan, Daiana, 2011, „Observaţii privitoare la configuraţia semiotică a unor nume de firme (NF) din spaţiul public românesc actual", în *Limba română: ipostaze ale variaţiei lingvistice.* Actele celui de al 10-lea Colocviu al Catedrei de limba română, 3-4 decembrie 2010, vol. II, Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, p. 63-76.

8. Felecan, Daiana, 2015, „*Numele de brand: repere de analiză"*, în Oliviu Felecan (ed.) Proceedings of ICONN 3, Editura Mega & Argonaut, p. 17-24.

9. Fèvre-Pernet, Christine, 2008, „Stratégies dénominatives en onomastique commerciale", în Durand J. Habert B., Laks B. (ed.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, Paris, 2008, Institut de Linguistique Française.

10. Gary Prieur, Marie Noëlle, 1994, *Grammaire du nom propre*, Paris, PUF.

11. Kripke, Saul A., 2001, *Numire şi necesitate*, trad. de Mircea Dumitru, Bucureşti, Editura All.

12. Leibring, Katharina, 2009, „From Backmans Blommor to Hairstyle by Lena: The Use of Personal Names in the Names of Small Companies in Sweden", în *Names as Language and Capital. Proceedings Names in the Economy III*, Amsterdam, 11-13 June 2009, http://www.meertens.knaw.nl/nite/images/pdf/Proceedings_NitE_III.pdf, p. 13-31.

13. Mc Quarrie, Edward, F., J. Phillips, Barbara, *Visual Branding: A Rhetorical and Historical Analysis*, 2016, Cheltenham, UK, Editura Edward Elgar Pub.

14. Munteanu Siserman, Mihaela, 2014, „Sur la sémiotique de l'odorat à travers l'image publicitaire. Le cas du parfum", în ***ACTA IASSYENSIA COMPARATIONIS,*** nr. 14, 2/2014, p. 7-15.

15. Ronneberger-Sibold, E., 2006, „Lexical Blends: Functionally Tuning the Transparency of Complex Words", în Folia Linguistica XL/1-2, p. 155-181.

16. Saussure, Ferdinand de, 1997, *Cours de linguistique générale*, publicat de Charles Bally et Albert Séchehaye, în colaborare cu Albert Riedlinger, ediție critică pregătită de Tullio de Mauro, postfață de Jean-Louis Calvet, Paris, Payot.

17. Wong, Andrew, Leben, Will, 2009, „English Words in International Brand Names: Proceed with Caution", în *Names as Language and Capital. Proceedings Names in the Economy III,* Amsterdam, 11-13 June 2009, http://www.meertens.knaw.nl/nite/images/pdf/Proceedings_NitE_III.pdf, p. 104-110.

Site-uri

https://www.molecule-f.com/ro/

http://ladonna-fashion.ro/

https://jolidon.com/ro/

http://www.meertens.knaw.nl/nite/images/pdf/Proceedings_NitE_III.pdf

http://musette.ro/ro/

http://fashionsense.ro/

http://hainesim.blogspot.co.uk/2013/12/producatori-de-haine-din-romania.html

http://www.zf.ro/companii/top-20-al-celor-mai-mari-producatori-locali-de-imbracaminte-si-incaltaminte-9957836

SILENCE DURING FRENCH CLASSES A REALITY DIFFICULT TO SURPASS?

Maria-Mădălina Bunget
PhD, University of Craiova/ University of Liege

Abstract: As teachers, we find ourselves faced with several situations when silence interferes in the act of communication. The Romanian textbook of FLE (French as a Foreign Language), is considered an essential pedagogical instrument in the process of teaching foreign languages.Consequently, we consider that a new approach can be proposed: the Romanian textbook of FLE as a means of exceeding pedagogical silence. On this purpose, we intend to answer the following questions:

(i) What is the role of the pedagogical silence in teacher-learner communication and relationship?

(ii) How can textbooks help teachers to avoid it?

This study aims at showing which are the functions of silence in the field of didactics and how teachers can avoid it. The foundation upon which our observations are based is formed by textbooks of FLE, which are used in Romanian high schools since 2005.

Keywords: silence, pedagogical relationship, textbook of FLE, educational tool, types of activities.

Introduction

De nos jours, l'enseignement des langues étrangères devient une « mission » de plus en plus difficile pour l'enseignant, parce qu'il doit avoir des connaissances grammaticales, lexicales, culturelles et communicatives, mais aussi des aptitudes pédagogiques et didactiques pour susciter la curiosité des élèves (quelquefois peu intéressés par l'étude en milieu institutionnel, comme celui de l'école) afin qu'ils deviennent intéressés par l'apprentissage de la langue. Toutes les approches pédagogiques qui se sont développées jusqu'à nos jours ont le rôle de renouveler les stratégies d'enseignement, surtout celles de l'enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, les enseignants doivent se servir de tous les outils pédagogiques pour que les apprenants soient capables de s'exprimer dans une langue étrangère. Le manuel est, de loin, le moyen auquel recourent maîtres et écoliers pour construire des situations permettant l'exercice de la langue et l'incursion dans la culture de l'Autre. C'est sur lui que nous nous focalisons pour étudier le manque de parole, le silence. Pour ce travail nous avons choisi quatre manuels scolaires de Fle appartenant à la maison d'édition Corint. Ces manuels appartiennent à l'époque actuelle et leur structure concorde avec les besoins des apprenants. De même, ils représentent le principal support pédagogique dans classe roumaine de Fle. Notre étude finit par l'analyse de la place accordée à cet outil indispensable dans la classe, le manuel, et aussi aux activités y présentes.

1. La relation pédagogique

Le silence, quoi qu'il en soit ses fonctions, est défini selon Larousse[1] comme l'«absence du bruit » ou l'« action, fait de se taire, de ne rien dire ». Le silence, en tant qu'élément omniprésent dans tout acte de communication, fait partie des relations interhumaines et, dans un contexte scolaire, des relations pédagogiques. Ainsi, à l'école pythagoricienne, le silence était imposé dès le premier cours, parce que Pythagore considérait que ses apprenants devaient « commencer d'abord apprendre à être auditeurs avant qu'ils aient le droit de parler et d'interroger leur maître ou les autres» (Gambou 2005, 4). Après avoir appris de se taire et d'écouter, ils acquièrent le droit de parler et de poser des questions.

À la différence de l'école pythagoricienne, les principes de l'école socratique étaient différents. Chez Socrate, le silence n'était pas imposé dès le début, les apprenants ayant le droit de poser des questions et de s'exprimer. Chez lui, la relation « enseignant-apprenant » se réalise à travers le langage et non pas à travers le silence comme dans le cas de Pythagore.

Tout en observant ce type de relation, il nous semble évident à souligner le fait qu'auparavant existait une relation de subordination de l'apprenant par rapport à son maître. Peu à peu, ce type de relation change et, de nos jours, l'apprenant gagne un autre statut devant son enseignant. Grâce à l'évolution des méthodologies, la place du « maître » a changé. Il doit adapter les cours en fonction des besoins de ses apprenants et savoir comment stimuler ceux-ci à apprendre une langue étrangère. Dans le contexte de l'école traditionnelle, l'accent était mis sur la mémorisation d'un grand contenu informationnel, l'enseignant étant considéré comme un « maître » dans la classe. Petit à petit, l'enseignement devient un processus de « formation ». Ce processus offre aux enseignants le statut de « médiateurs » dans la classe: ainsi l'enseignant perd son statut de «maître » et il devient « un médiateur » c'est-à-dire un créateur, un organisateur et un innovateur. Il organise les conversations en mettant l'accent sur des questions qui pourraient orienter ses apprenants vers les réponses attendues.

Même si, aujourd'hui, nous pouvons apprendre une langue étrangère dans n'importe quel contexte, pour n'importe quel but, nous considérons qu'une langue étrangère peut être vraiment apprise sous la direction d'un enseignant et dans une institution spécialisée. Ainsi, l'enseignant est celui qui a été formé pour diriger les apprenants vers le chemin de l'apprentissage. Il utilise toutes ses ressources pédagogiques pour stimuler le goût des apprenants pour l'étude d'une langue étrangère. Pour pouvoir mesurer la performance et le progrès d'un apprenant dans une langue étrangère, l'enseignant doit proposer des évaluations tout au long de la formation.

2. Le silence pédagogique

En partant de l'affirmation d'Hennel Brzozowska qui considère que la communication non verbale signifie simplement «tout ce qui n'est pas la parole, en pratique : tout ce qui n'est pas le langage verbal, considéré comme moyen le plus raffiné et évolué à travers lequel les hommes entrent en relation réciproque» (Hennel Brzozowska 2008, 21), nous pensons ajouter une nouvelle piste de réflexion sur le rôle du silence dans la communication. Même s'il peut être considéré comme un élément qui n'a pas de sens, nous considérons que le silence peut avoir de différentes fonctions dans la communication, surtout en classe de langue. Tout enseignant utilise la communication verbale pour transmettre des informations aux apprenants, mais chaque message verbal est accompagné par le non verbal. Le rôle principal de la communication non

[1] Dictionnaire Larousse, en ligne: http://www.larousse.fr/dictionnaires

verbale est celui de renforcer le message verbal. À part tous les gestes porteurs de sens, le silence fait partie de la communication non verbale, même si nous ne lui accordons pas d'importance. Dans l'enseignement, le silence accompagne le discours des apprenants et même celui des enseignants. En tant qu'enseignants, on ne peut pas communiquer sans aucune pause parce que les apprenants ont besoin de réfléchir au contenu des informations transmises.

Il est à retenir le propos de Philippe Rousseaux qui considère que « le silence est aussi *pré-texte*, c'est-à-dire qu'il *précède le tissage* de la pensée à venir. Le silence est d'ailleurs souvent accompagné d'une expression corporelle incitatrice à la pensée» (Rousseaux 2003, 6). Nous nous référons au concept de « pré-texte » dans le sens d'une idée à laquelle on pense, idée connue seulement par le locuteur et qui peut être modifiée au moment de la communication. Pour chacun d'entre nous, le silence peut avoir de différentes significations et de différentes fonctions. Premièrement, nous avons considéré que le silence permet d'écouter les autres, de leur prouver que l'on montre de l'attention à leur discours. Le silence représente une forme de politesse envers la personne qui parle.

Dans le domaine de l'enseignement, le silence est demandé pour que les apprenants soient capables de travailler dans les meilleures conditions et de se concentrer. Ainsi, le silence peut être considéré le langage de la pensée. Pourtant il doit se transposer dans la communication, sinon il n'a pas de sens.

En tant qu'enseignants, lorsqu'on fait des pauses dans l'acte de communication c'est pour donner à nos apprenants le temps pour la réflexion. Pour qu'un apprenant soit capable de répondre aux questions posées par l'enseignant, il a besoin de quelques moments de réflexion, de silence. Ce silence inclut le temps pour comprendre, pour penser à sa réponse et pour se préparer à s'exprimer. Ainsi, le silence leur permet de prendre la parole. Il établit la liaison entre le moment où l'apprenant prend la parole et les secondes de réflexion qui précédent l'acte de communication.

Dans la classe de langue, l'enseignant doit observer le silence des apprenants, les raisons pour lesquelles ils se taisent et il doit réfléchir comment peut-il éviter ce silence. Cette observation devient le plus souvent difficile parce que tout enseignant doit savoir le moment où il doit intervenir et de quelle manière il doit le faire.

L'un des moyens par lequel l'enseignant réussit à capter l'attention des apprenants est représenté par l'usage des gestes pédagogiques dans la classe de langue. Dans cette situation, les gestes et le silence acquièrent des significations importantes à condition qu'il existe un code gestuel commun connu par toute la classe.

Selon Marion Tellier : « Le GP, au sens où nous l'entendons, est principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant» (Tellier 2008, 42).

Cette définition met en évidence le fait que les gestes pédagogiques ont le rôle de faciliter la transmission des messages en classe de langue. Ainsi, les apprenants accèdent plus facilement au contenu du message. Toute information transmise par l'enseignant doit être toujours accompagnée par le non verbal : la mimique, la posture, la voix, etc. En partant de ces définitions nous pouvons considérer que le geste pédagogique peut remplir de différentes fonctions : *informer* (sur le contenu de l'information afin que les apprenants accèdent plus facilement au contenu de l'information), *accentuer* (pour mettre en évidence un mot ou une expression), *animer* (ces gestes marquent le début ou la fin d'une activité), *captiver* (l'utilisation

des gestes pour capter l'attention), *indiquer* (à l'aide des gestes « déictiques », l'enseignent indique de différents objets dans la classe ou un tel apprenant pour passer au tableau, etc. ces gestes renvoient au contexte spatial d'une situation de communication).

Pourtant, chaque enseignant a son propre comportement non verbal qui dépend de différents facteurs personnels ou contextuels. Dans le contexte didactique, tous ces gestes utilisés par les enseignants constituent le code gestuel commun. Ce code va être appris par les apprenants pour qu'ils accèdent plus facilement à la compréhension. Les gestes pédagogiques doivent remplir trois conditions pour qu'ils fassent partie du code gestuel commun :

- « Que ce geste soit toujours associé au même sens ;
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé ;
- Qu'il garde toujours le même aspect (la même forme) pour être bien identifié ». (Tellier 2008, 44)

Ainsi, dans ce contexte didactique, nous considérons que l'enseignant et ses apprenants doivent utiliser un code gestuel commun, connu par toute la classe, afin que le message verbal soit transmis et compris par tous les acteurs de la communication.

3- La place du manuel dans l'enseignement/apprentissage du Fle

De nos jours, les enseignants doivent choisir les manuels en fonction du niveau des apprenants. Tout au long du temps, les manuels roumains de Fle ont subi des modifications importantes selon les différentes périodes historiques. Selon Cuq, le manuel « renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. […]Un manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences, mais certains proposent des modes d'organisation plus vastes: modules, dossiers ou parcours» (Cuq et al. 2003, 161).

Dans notre pays, le manuel représente un objet didactique utilisé pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du Fle. Peu à peu, le manuel perd sa place principale dans la classe de langue, étant complété par d'autres supports pédagogiques, bien adaptés aux besoins actuels des apprenants et qui visent à développer les compétences prévues dans le CECRL[2] (compréhension de l'orale, compréhension de l'écrit, expression de l'orale, expression de l'écrit). En Roumanie, il existe deux grandes maisons d'édition qui proposent des manuels pour le gymnase et pour le lycée. En ce qui concerne le choix des manuels pour le lycée, nous avons constaté que les enseignants préfèrent la maison d'édition Corint. Ces manuels sont très bien conçus et ils visent à développer trois compétences prévues dans le CECRL, c'est-à-dire la compétence d'expression orale et écrite et la compétence de compréhension écrite. Une remarque très intéressante que nous venons de l'observer dans ces manuels est que les activités de la compréhension de l'oral manquent entièrement. Aucun de ces manuels ne présente d'enregistrements sonores pour ce type d'activités et c'est pour cela que les enseignants doivent utiliser d'autres supports complémentaires. De même, le CECRL invite à faire évoluer l'approche communicative vers la perspective actionnelle. Même si ces manuels ont été conçus après la création du CECRL, ils ne sont pas adaptés aux besoins des apprenants de nos jours. Les manuels sont centrés sur l'enseignant et non pas sur l'apprenant et les activités visent l'exploitation des textes (littéraires ou non-littéraires) et surtout l'acquisition des connaissances grammaticales. Les quatre manuels pour le lycée sont élaborés selon la même structure. Ils sont divisés par des unités. Chaque unité s'ouvre par une « page d'ouverture » qui présente une courte

[2] Cadre européen commun de référence pour les langues

introduction à la problématique, le titre de l'unité, les objectifs et les notions clés et une image évoquant le thème dominant. Les deux pages qui suivent sont dédiées à la découverte du texte. Chaque unité présente un texte de départ (soit littéraire, soit non littéraire), un lexique d'appui et des activités qui visent la compréhension écrite du texte.

Les deux pages dédiées aux activités lexicales, « Les mots : fenêtres sur le monde », contiennent des activités concernant le sens des mots, des exercices lexicaux, des explications et la mise en situation (appropriation du vocabulaire). Les pages consacrées à la grammaire sont très bien élaborées. Ainsi l'apprenant peut devenir un acteur de son propre apprentissage. La grammaire est présentée dans des exercices mettant en jeu les différentes activités langagières. La première page réservée à la grammaire contient des informations théoriques (rappel des acquis, mise en œuvre des connaissances grammaticales) et la deuxième à la pratique (exercices d'application et de réemploi et simulations et mise en œuvre des rédactions). Finalement, la double page à dominante civilisation, considérées les pages d'ouverture vers la culture de l'Autre, s'ouvre par un document authentique, le vocabulaire d'appui et le guide de lecture. Ces pages ont comme but d'offrir une image d'ensemble sur de différents sujets culturels.

4- Les activités des manuels roumains de Fle

De nos jours, l'approche communicative vient de modifier les objectifs de l'enseignement des langues étrangères tout en considérant la communication comme le but principal de l'apprentissage d'une langue. Dans l'approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication, étant utilisée pendant la classe de langue étrangère. Grâce à l'évolution des méthodologies, de nos jours, la place du « maître » a changé. Dans la classe de langue, le parcours de chaque apprenant est guidé vers l'acquisition des compétences nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'enseignant renonce aux pratiques d'autrefois et les remplace par des stratégies diverses et créatives. À la fin de chaque cycle d'apprentissage, les apprenants doivent être capables de prendre la parole et de s'exprimer dans la langue étrangère qu'ils viennent de l'apprendre. À l'aide de cet outil indispensable, le manuel de Fle, l'enseignant a comme but principal d'introduire ses apprenants dans le monde et la culture d'une langue étrangère. Finalement, ils doivent stimuler les apprenants à se former des jugements de valeur et à exprimer leurs opinions concernant une grande variété de sujets.

Même si les activités proposées par ces manuels sont très complexes, celles pour la compréhension de l'orale n'apparaissent pas. Toutefois, ces manuels proposent des activités multiples pour la compréhension de l'écrit et l'acquisition des connaissances grammaticales, même si les situations choisies ne sont pas si proches de situations de la vie. Chaque manuel présente des tâches qui incitent les apprenants à réfléchir dans le silence dans un premier temps et qui, ensuite, favorisent les échanges entre eux. Ainsi, les élèves apprennent à soutenir leurs opinions et à les exprimer d'une manière logique, claire et cohérente.

Le graphique statistique sur lequel se fonde notre analyse quantitative, montre les types d'activités proposés par ces manuels. L'observation se fonde sur l'idée que les activités basées sur l'écrit représentent, par leur structure, des « activités silencieuses », pendant que celles basées sur l'oral servent à l'exercice de la parole et à la mise en situation[3]. La plupart des

[3] (1) *Vous rencontrez un ami que vous n'avez pas vu depuis trios ans. Il vous fait savoir qu'il a séjourné en France pendant seize mois. Il vous raconte son séjour et ses activités.*

productions orales des apprenants se réalisent à partir d'un texte ou d'une image. La prise de parole semble devenir l'un des moments les plus difficiles pour un apprenant dans le contexte scolaire. Pour chacun d'entre eux, ce moment est toujours accompagné par le silence. Comme il vient d'être dit dans le paragraphe ci -dessus, ce silence crée un moment propice à la réflexion – c'est le temps dont les apprenant ont besoin afin qu'ils puissent prendre la parole.

Pour faciliter l'expression orale, le manuel propose des activités créatives à l'écrit, mais qui permettent aux apprenants à préparer leurs idées pour ne s'inscrire pas si brusquement dans l'acte de communication. Toutefois, la pensée de François Marie Gérard s'applique aux manuels roumains de Fle, parce qu'ils « pourraient brimer la créativité des enseignants » (Gérard 2010, 17), ceux-ci étant obligés de suivre pas à pas les leçons et les activités présentes dans les manuels imposés par le Curriculum. Dans ce sens, l'élaboration des manuels nouveaux semblerait être une nécessité, pour que ces manuels contiennent des activités plus créatives et moins limitées.

En analysant ce tableau statistique ci-dessous, nous pouvons affirmer que les activités proposées pour la compréhension de l'écrit sont présentes dans tous les manuels interrogés. En ce qui concerne les activités pour l'expression orale ou écrite, nous les avons regroupées dans la même catégorie parce que la consigne n'est pas formulée d'une manière très explicite, cela veut dire que ces activités pourraient être utilisées soit à l'oral soit à l'écrit. Pourtant, dans tous les quatre manuels, il y a des consignes[4] qui dirigent les apprenants vers la production écrite (activités à travailler dans le silence) :

- Corint 9ème : 10 activités sur 64 sont dédiées à la production écrite;
- Corint 10ème : 11 activités sur 64 sont dédiées à la production écrite;
- Corint 11ème : 14 activités sur 37 sont dédiées à la production écrite;
- Corint 12ème : 14 activités sur 48 sont dédiées à la production écrite.

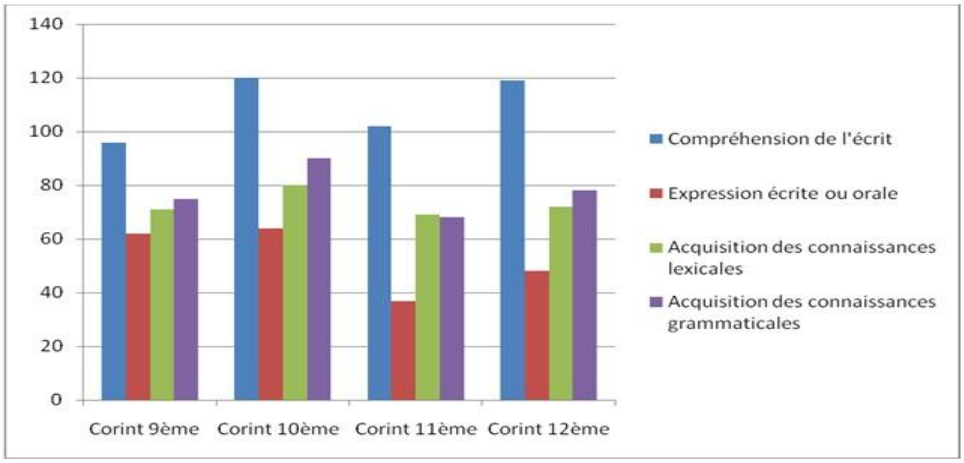


Tableau 1 : types d'activités proposés dans les manuels roumain de Fle pour le lycee

(2) *Didier (24 ans) raconte son entretien d'embauche à Émile (20 ans). Didier va travailler à l'Office des Statistiques comme informaticien.* (Les deux exemples de mise en situation se trouvent dans le Manuel Corint pour la XIème, à la page 31).

[4] Exemple d'activité dédiée à la production écrite : « Dans un essai, vous commenterez le jugement de La Bruyère : *Se mettre du rouge ou se farder est, je l'avoue, un moindre crime que de parler contre sa pensée, c'est quelque chose aussi de moins innocent que le travestissement et la mascarade, où on ne se donne point pour ce que l'on paraît être, mais où l'on pense seulement à se cacher et à se faire ignorer : c'est chercher à imposer aux yeux et vouloir paraître selon l'extérieur contre la vérité ; c'est une espèce de menterie.* » (Manuel Corint pour la XIIème, p.29)

Pour les activités qui visent l'acquisition des connaissances lexicales ou grammaticales, nous observons qu'il y a presque le même nombre d'activités pour les deux catégories. Cela pourrait être expliqué grâce aux nombres des pages dédiées à ces types d'activités tout en tenant compte que chaque unité présente deux pages dédiées aux activités lexicales et quatre pages dédiées à la grammaire et à la communication. Comme nous venons déjà de le constater, les activités pour la compréhension de l'orale manquent entièrement. Pour conclure cette dernière partie de notre travail, nous considérons que l'affirmation de Medioni selon laquelle toute activité proposée par les manuels « correspond à une conception de l'école où le métier d'élève consiste surtout à écouter et à restituer à l'identique la leçon, à faire la dictée du jour et les exercices d'application requis par le maître » (Médioni 2013, 1) est encore applicable dans la classe roumaine de Fle et cela nous dirige vers la nécessité d'apporter toujours de nouveaux supports pédagogiques dans la classe de langue afin qu'on puisse stimuler le désir des apprenants pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Conclusions

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les enseignants qui utilisent les manuels roumains de Fle dans la classe de langue peuvent se laisser guider par toutes ces activités proposées afin d'éviter les moments de silence pendant la classe. Dans ce contexte de la classe et surtout de la classe de langue étrangère, le silence peut être interprété d'une double manière. Premièrement, si nous regardons le silence en tant qu' « absence du bruit », nous pouvons considérer qu'il est un élément positif parce que, grâce à lui, la classe devient un lieu propice à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'un autre côté, le silence des apprenants mis en situation de s'exprimer sur un tel sujet, il ne peut pas avoir toujours un aspect positif, car l'incapacité des apprenants de s'exprimer dans une langue étrangère représente une preuve de la non-maîtrise de la langue. Même si, de nos jours, nous avons constaté que le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est centré sur l'acquisition de la compétence de communication, toutes les activités présentes dans ces manuels scolaires contribuent à la formation de chaque apprenant, mais elles visent à développer plutôt l'acquisition de connaissances grammaticales et lexicales. Ainsi, nous considérons qu'apprendre une langue étrangère ne signifie pas apprendre la grammaire ou le lexique, mais apprendre à s'exprimer dans des situations de communication différentes. Toutefois, l'analyse des manuels interrogés nous offre la conviction que la complexité des activités présentes dans ces manuels pourrait améliorer le niveau du français des apprenants d'un an à l'autre, même si en termes de créativité, ces manuels sont un peu dépassés par le temps du point de vue des sujets abordés, des méthodes et des compétences à développer. Finalement, le silence présent dans la classe de langue peut être considéré un élément qui accompagne le discours des apprenants et celui des enseignants ayant beaucoup de rôles dans le transfert des connaissances.

BIBLIOGRAPHY

CUQ, Jean-Pierre et alii, *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, 2003, p.161.
GAMBOU, Alfred Romuald, « La coopération dans la formation éthique des maîtres ». Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des pratiques professionnelles, PARIS, France. 2015. [En ligne]. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01184536/document.

GÉRARD, François-Marie, Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique, e-292, Janvier 2010, pp.13-24. [En ligne]. URL : http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.pdf.

HENNEL-BRZOZOWSKA, Agnieszka, « La communication non-verbale et paraverbale-perspective d'un psychologue ». Synergies, Pologne, n°5, 2008, pp.21-30. [En ligne]. URL : https://gerflint.fr/Base/Pologne5/brzozowska.pdf.

MÉDIONI, Maria-Alice, « Le silence : un outil pédagogique ». Éducateur, n° 5, 2013, pp. 2-4. [En ligne]. URL : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/Le%20silence.pdf.

ROUSSEAUX, Philippe, « Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative ». Éduquer, 5 | 2e trimestre, 2003. [En ligne]. URL : http://rechercheseducations.revues.org/211.

TELLIER, Marion, « Dire avec des gestes », Chnane-Davin, F. & Cuq, J.P. (Eds) Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application, 2008, pp. 40-50. [En ligne]. URL : https://hal.inria.fr/hal-00371029/document.

COMMERCIAL JUDGMENTS ISSUED IN ROMANIA, THE UNITED KINGDOM AND THE UNITED STATES OF AMERICA. A COMPARATIVE REVIEW

Luminița Mihaela Neagu
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: This study is a comparative review of a few representative samples that make up a corpus of legal texts, i.e. excerpts from commercial judgments issued by law courts in Romania, the United Kingdom and the United States of America. The samples will be analysed in terms of form, layout, editing, structure, general arrangement of paragraphs, visual presentation, as well as, to some degree, content. The importance of comparing how commercial judgments are drafted in different legal systems and geographical regions is evident and leaves room for improvement of legal translators' work. Starting from the assumption that the legal translator should be allowed to even intervene in the way that the source text is presented (and everything this entails format-wise), then commercial judgments from the UK and the USA may serve as a model for further developing the layout and structure of Romanian commercial judgments, and, why not, in providing an impetus for change, in this respect, to the authors of the original source texts. The purpose of such action is that, by doing so, the reception of TTs by the readers/addressees is optimal, since comprehensibility becomes greatly facilitated. The benefits may work in both directions, for translators and authors alike. Therefore, the aim of this paper is to state the advantages of such endeavour and serve as an encouragement for translators to better their work in formal terms as well, provided that the content of the ST is preserved unaltered, and the general principles of achieving a good translation are observed.

Keywords: commercial judgments, translation, comparative analysis, specialized language, legal language.

Introduction

This study is aimed at scrutinizing a few representative samples making up a corpus of commercial decisions chosen by availability. The analysis considers them as Source Texts (ST) and will highlight the possible difficulties faced by translators in the process of carrying meaning from one language to another.

First of all, as will be shown below, the samples were selected from public online sources, i.e. the archives of Commercial Courts of England and Wales[1] and the United States of

[1]**British English commercial judgments (common law tradition)**
The British English corpus was extracted from the archives of the England and Wales High Court (Commercial Court) available online at the address: http://www.bailii.org/ew/cases/EWHC/Comm/. The society hosting this site of legal resources is the **British and Irish Legal Information Institute** (BILII).

America, District of New York[2], respectively, as well as a specialized website containing legal information and case law from Romania[3].

Secondly, it is worth noting that the texts are representative for the genre of legal decisions/judgments. The intention was to find examples of commercial judgments covering a similar subject matter (*i.e.* the object of the case) or at least to have a common general domain or framework, so as to facilitate a comparison, and not get the specificity of differing cases in the way of an objective analysis. To this end, a few of the sample decisions referred to herein deal with matters related to the field of (maritime) transportation, insurances and/or claiming of damages.

It is interesting that, across the three geographical regions selected, it becomes obvious how writing techniques, layout and structure changed both culturally and in terms of the times, in line with the development of the respective societies, nevertheless preserving a conservative basis especially in terms of content, phrasing, legal terminology, etc.

Furthermore, it is important to draw attention to the fact that the Romanian samples have been mildly "censored" by the website publisher, in the sense of having the exact details of the case eliminated, most likely on account of confidentiality. Yet, the body of the decisions has not been tampered with, thus allowing us to carry out the proposed analysis.

Finally, it is also essential to mention that the purpose of this study is not to carry out a quantitative analysis based on a very large corpus of examples, as just a few texts are representative enough to make a point. The main features of the language corpus and their relevance for linguistic and translational research are highlighted. The most important contribution of this study is that, by analysing authentic texts, real language in action and its continuous change and evolution have been captured.

1. Corpus overview: structure, layout. First-hand observations.

Corpus-based research is important because it can provide an insight into how legal language is used in real-life situations. It consists of naturally occurring texts selected on criteria centred around a common theme. With the technological advent of the recent decades, accessing such authentic materials has become much easier and free. Many courts of law or legal societies or institutes regulating the field of law have set up virtual databases or archives that can be accessed by any law professionals, students or researchers.

Also, corpus-based research can address many issues and, in the case at hand, it may be a thorough method of analysis. Besides the formal comparison, which is our focus here,attention will be given, as the case may be, to lexical, morphological, grammatical features, the frequency of certain constructions, stretches of specialized language, frozen terminology, stylistics issues, preference for certain verb tenses, as well as to the overall communicative functions of the analysed texts.

Formally, the length of commercial decision is one factor that distinguishes the samples from the aforementioned regions. Romanian decisions are generally much shorter. Romanian judgments are, by contrast with their English and American counterparts, just "briefs" of the

[2]**American English commercial judgments (common law tradition)**
The American English corpus is available at the web address: http://dockets.justia.com/. We have chosen a few decisions issued by courts of law in the circuit of the state of New York.

[3]**Romanian commercial judgments (civil law tradition)**
The Romanian commercial decisions chosen for this study have been downloaded from the legal resources website: LEGEAZ (Legea de la A la Z) - http://legeaz.net/spete-drept-comercial-iccj-2012/. to be found under the title: Decizii ICCJ – Secţia comercială.

cases, and it can be stated that they tend to be more synthetical (not analytical) presentations of the cases under judgement. Romanian commercial judgments (without limitation thereto) do not focus on a detailed account/narrative of the facts, in contrast with British and American versions which contain comprehensive presentations of the facts that are deemed essential and relevant for the case. One observation that we want to make, from the very beginning, is that the latter approach is far more helpful as it reduces the time spent on referencing back to other texts that are mentioned, in the case of Romanian decisions, but not actually quoted in full. Hence, reading a Romanian judgment may be a more strenuous and time-consuming activity, requiring constant consultation of sources that must be collected separately by every reader (translator) in order to better understand the subject matter of the source text.

1.1. Romania: 3 samples (1 pattern)[4]

For the purposes of this study, we have chosen three commercial judgments to be analysed both at linguistic and textual level. The particular features of the beginning sections thereof are presented in the table below:

No.	Title/Case name	Issuing court	Procedural stage/Object	Year issued	No. of pages
1.	Decizia nr. 1116/2000. Secţia Comercială / Judgment no. 1116/2000. Commercial Division	ICCJ*	Recurs = Second appeal / Obligation to replace power cables and payment of damages/ indemnifications	2000	2.5
2.	Decizia nr. 2818/2012, Secţia Comercială / Judgment no. 2818/2012, Commercial Division	ICCJ*	Recurs = Second appeal / Obligation to pay damages or indemnification for a car accident	2012	4.5
3.	Decizia nr. 98/2012, Secţia Comercială / Judgment no. 98/2012, Commercial Division	ICCJ*	Recurs = Second appeal / Unrealized profit. Establishing damages or indemnifications amount	2012	3

* ICCJ = Înalta Curte de Casaţie și Justiţie (High Court of Cassation and Justice)

Example (1):

ICCJ. Decizia nr. 2818/2012. SECŢIA COMERCIALĂ
ROMÂNIA
ÎNALTA CURTE DE CASAŢIE and JUSTIŢIE
SECŢIA COMERCIALĂ
Decizia nr. 2818/2012
Dosar nr. 7082/100/2009
Şedinţa publică din 27 septembrie 2011
Deliberând asupra recursului comercial de faţă, reţine următoarele:
Prin sentinţa civilă nr. 3052 din 15 septembrie 2010, Tribunalul Maramureş a admis acţiunea formulată de reclamanta SC A.T.A. SA, sucursala Baia Mare and a obligat pârâta SC V.A.D.T.L. SA la plata sumei de 63.518,88 Euro, echivalent în lei la data plăţii and a cheltuielilor de judecată în cuantum de 6.818 lei.

1.2. United Kingdom: 3 samples (1 pattern)

No.	Title/Case name	Issuing court	Procedural stage/Object	Year	No. of

[4]**Note**: All the sample texts used for analysis in this paper are excerpts from documents available online at the addresses mentioned above.

				issued	pages
1.	Cero Navigation Corporation v Jean Lion & CIE [2000] EWHC 207 (Comm) (11 January 2000)	England and Wales High Court (Commercial Court)	Appeal Interpretation of a clause from a Sugar Charter party 1969 re: strikes occurring during laytime	2000	14
2.	Barclays Plc v Villers [2000] EWHC 197 (Comm) (25 January 2000)	England and Wales High Court (Commercial Court)	Claiming of damages arising out of the circumstances in which B&C acquired Atlantic Computers Plc in 1988	2000	17
3.	Youell & Ors v Kara Mara Shipping Company Ltd & Ors [2000] EWHC 220 (Comm) (13 March 2000)	England and Wales High Court (Commercial Court)	Claim for anti-suit injunction and against insurers re: a collision between two vessels	2000	46.5

Example (2):

England and Wales High Court (Commercial Court) Decisions

Neutral Citation Number: [2000] EWHC 220 (Comm)

Case 1999 Folio No 536

IN THE HIGH COURT OF JUSTICE
QUEEN'S BENCH DIVISION
COMMERCIAL COURT

Case 1999 Folio No 536
Royal Courts of Justice
Strand, London, WC2A 2LL

13 March 2000

B e f o r e :

The Hon. Mr. Justice Aikens

_____

Between:

(1) JOHN RICHARD LUDBROOKE YOUELL
(Suing as a representative Underwriter for and on behalf of the members of Syndicate 79 at Lloyd's and on behalf of all other members at Lloyd's subscribing to policy no. HO478394) and others **Claimants**

-and-

(1) KARA MARA SHIPPING COMPANY **Defendants**

LIMITED and others

_____

Jonathan Gaisman QC and Rebecca Sabben-Clare instructed by Hill Taylor Dickinson appeared on behalf of the Claimants.
Stewart Boyd QC and Claire Blanchard instructed by Ince & Co. appeared on behalf of the Defendants.
JUDGMENT

1.3. United States of America: 4 samples (2 or more patterns)

No.	Title/Case name	Issuing court	Procedural stage/Object	Year issued	No. of pages
1.	United States of America against Victor Podejko Decision and Order	United States District Court, Northern District of NY	Second Motion for default judgment re: failure to repay loans under a promissory note	2014	3
2.	Harbor Boating Club v. Red Star Towing & Transp. Co., 179 F. Supp. 755 (1960)	US District Court for the Eastern District of NY	Motion to remand the proceedings to the Supreme Court of the State of NY – recovery of a sum for property damages to pier, float and gangway as a result of alleged negligence in towing operations in the harbour	1960	2
3.	McLeod v. LOCAL 239, INTERNAT'L BRO. OF TEAMSTERS, ETC., 179 F. Supp. 481 (1960)	US District Court for the Eastern District of NY	Motion for a temporary injunction pending final adjudication re: unfair labour practice - picketing	1960	10
4.	ANIMAL SCIENCE PODUCTS, INC., et. Al., v. HEBEI WELCOME PHARMACEUTICAL CO. LTD., et. Al.	United States District Court, Eastern District of NY	Re: Vitamin C Antitrust Litigation	2014	15

Example (3):

UNITED STATES DISTRICT COURT
EASTERN DISTRICT OF NEW YORK

IN RE VITAMIN C ANTITRUST LITIGATION

06-MD-1738 (BMC) (JO)

This document relates to:

ANIMAL SCIENCE PRODUCTS, INC., et al.,

Plaintiffs,

v.

HEBEI WELCOME PHARMACEUTICAL CO. LTD., et al.,

Defendants.

MEMORANDUM DECISION AND ORDER

06-CV-149
06-CV-987
06-CV-988

COGAN, District Judge.

Presently before me is a motion by the Indirect Purchaser Plaintiffs ("plaintiffs") for leave to file a second amended class action complaint in this multi-district litigation. Most of the proposed amendments are unopposed, but for one that would add an additional defendant, a minority shareholder of a present defendant. As to this proposed additional defendant, the main question is whether, under Federal Rule of Civil Procedure 15(c), the addition of this defendant will relate back to the prior pleadings for purposes of the applicable statutes of limitations and thus save plaintiffs' proposed claim against this new defendant from futility. I answer the question negatively as to both the federal and state rules governing the doctrine of relation-back, except that as to Massachusetts, for which the amendment shall be allowed.

2. Comparison

The first observation we can make when comparing the different samples of commercial decisions issued in each of the countries chosen for review refers to their visual presentation, i.e. how they are arranged on the page, in terms of layout, paragraph structure, placement of titles and subtitles, highlighted font types (bold, italic, underline), spacing, and any other editing elements facilitating, if used properly, reading and referencing of the text.

This is one aspect that is considerably underused in the case of the Romanian judgments(*see* Example 1), while the UK and US counterparts make ample use thereof. The phenomenon is more frequently noticed when dealing with older documents, dating, possibly, before 2007, when Romania became a EU member state and standards for the drafting of legal documents began being harmonized with the ones in use at European level.

In our analysis, we also noted that paragraphs tend to follow one after the other in a continuous flow, sometimes making it difficult to capture the logical sequence of events.

A) The **title sections** in the beginning of the judgments do show some variation in between two options: everything is either aligned to the left side, or centred, yet lacking, most of the times, any other highlighting by bold or underlined font which could place the focus on the actual role of such elements (introducing the reader into what the following text will deal with).

The editors of the texts do use capital letters in order to emphasize or draw the reader's attention to such titles.

B) These **first sections** routinely contain a few elements that are almost never changing but whose order is sometimes re-arranged. They are as below:

1) Country
2) Court
3) Court division
4) Place of jurisdiction/Venue
5) Title/document type (*i.e.* commercial judgment) with number and year
6) Case number as filed on the dockets of the respective court
7) Public session held on (date)

In contrast to the English and American counterparts to be analysed below, the **Romanian judgments** do not mention the names of the parties in litigation in the introductory title section, which is very unusual and even counter-productive, as they will have to be recovered from the first paragraphs of the actual body of the judgment, where they will also not be visually marked in any manner at all (except, sometimes, for editing in capital letters). This is also an issue that slows down the processing of the text and increases the time spent in the initial stages of the translation process (*i.e.* the translation brief, the analysis, understanding of the source text, which should ideally not last unreasonably long before proceeding to the translation work *per se*).

On the other hand, the **British samples** (see Example 2 above) are quite unitary in this regard. All three texts are introduced in the same way, with the title section arranged according to the same standards:

1) The lines are arranged to the left, centre and right, depending on what they traditionally designate: the case number is aligned on the right, the name of the court, division, branch, etc. are placed on the left, whereas the names of the judge, of the parties in controversy and the type of document are always centred. Even here, there are also other elements of differentiation and separation, facilitating easy visual reference, such as division of parties by an interrupted straight line, placement of the parties' positions (as either Claimant or Defendant) to the right side below their actual names which are centred, etc.;
2) There is also a differentiation according to the importance of the title's individual elements marked by the size of the font used. For instance, the case number is edited with 8./9./10. font while the rest of the text is edited in 12.;
3) Highlighting is also present (Bold);
4) They even use extra spacing between the letters of a word in order to make it stand out from the others, for instance in the case of the word "B e f o r e:"
5) The parties are also numbered in between brackets: (1) and (2).

American texts (*see* Example 3) are more diverse, due also to the fact that the samples used are dated many years apart (1960 - 2014). This difference is reflected in how the general presentation of the texts has changed in time. Older samples stand out due to layout patterns constrained by the different technological editing devices used (typewriters, basic Word processor software, for example). The oldest model of this type, dating back to the 1960's, starts off by presenting the parties on top, centre page in Bold font, very large letters, followed by the name of the court in smaller letters. This section is then separated by a line from the second section of the titles, a repetition of the names of the parties, in smaller letters, the case number, the court and the date of the session (the latter in Regular font). The position of the litigating

parties is inserted in regular font starting off from the left edge of the page (libellant, respondent, counsel, district judge etc.).

The second, most recent document model from 2014 has a very peculiar design. The names of the court, the case, and the parties are aligned to the left, divided by dashed lines in a format similar to a table, marked by a vertical line of colons on the right side, topped and ending with a capital X letter. On the right-hand side the case number is specified, while a few lines below the title in Bold Underlined letters is included in bigger font, followed, again a few lines below, by different identification numbers and codes. It is an interesting layout that is very clear and airy, light and easy to read, visually speaking. It also must be noted that the names of the parties in the left panel are always written in capital letters, just as the name of the court and the object of the case. The positions of the parties (Plaintiffs, Defendants) preserve the structure valid for the previous pattern, slightly to the left, below the names of the parties.

The next element with which the actual introductory section of the judgment starts off is, with slight variations, a frozen legal phrasing that is carried through any text of this type.

(Romanian)
1. "Din examinarea actelor și lucrărilor dosarului, constată următoarele:"
2. "Din examinarea lucrărilor din dosar, constată următoarele:"
3. "Deliberând asupra recursului comercial de față, reține următoarele:"

(British English)
1. Mr. Justice Aikens: (…) *Narrative account of the facts*
2. Mr Justice Langley: (…) **INTRODUCTION**
3. The Hon Mr Justice Thomas (…) **Introduction**

(American English)
1. (*straight to the first paragraph*): "Motion to remand the proceedings to the Supreme Court….")
2. (*straight to the first paragraph*): "This proceedings comes before the Court upon petition filed by…"
3. (*straight to the first paragraph*): "Presently before me is a motion by the Indirect Purchaser Plaintiffs ("plaintiffs") for leave to file a second amended class action complaint in this multi-district litigation."
4. *(different layout)*:
   "DECISION and ORDER
   I. INTRODUCTION

   On July 13, 2012, Plaintiff commenced this action alleging that V.P. ("Defendant") defaulted on a promissory note."

The Romanian samples include phrasings that are quite similar, as seen in the examples above, characterized by the absence of an expressed subject, denoting impersonality and the authoritative voice of a superior instance, *i.e.* the law: "constată" ("acknowledges"), "reține" ("notes"), which announce that the court is going to make a review of the facts being discussed during the proceedings. A characteristic feature of the legal language is also the preference for gerunds as concentrated, concise forms that are specific for the legal register which tends towards an economy of language, and which sound more official. As an alternative to the gerundival forms of verbs used to begin the sentence with, other options include: "Din examinarea" ("Further to examining", "As a result of examining") -- manner adverbials followed by objects -- "actelor/documentelor" + either a genitive form of the NP "dosarului" or a PP "din dosar". The entire phrasing sounds, indeed, awkward or unnatural to a lay person on account of the above features, the reader feeling the need to maybe add an element or two here and there to render it more fluent. Yet, this elliptical manner of expressing content is a feature of legal

language that can also be noticed in the case of the English examples, which only note the name of the judge, followed by colon, announcing that, in what follows, he/she will make a presentation of the facts: "Mr. Justice Aikens:" (to be mentally filled in by something along the lines of: "has listened to the facts, or has reviewed the facts and is herein below making a summary thereof") or any other similar continuation of a laconically stated utterance. By contrast, the American versions do not begin with a fixed frozen sentence similar to the ones above, proceeding immediately to the description of the facts.

All three typologies of texts are then continued both by a presentation of facts and a history of the case (enumeration and summaries of all previous procedural stages).

C) The **body of the text** contains:

a) in the case of the Romanian samples, a short description of the object of the case, the litigating parties, amounts disputed, damages requested, followed by the largest and bulkiest section represented by the history of the case, which, in the situation of a second appeal judgment, may be a long list of procedural stages starting from the base of the court hierarchy. The following are excerpts from the body of a judgment:

> „Împotriva acestei sentinţe a declaratapel, pârâta, arătând că, deşi reclamanta şi-a întemeiat acţiunea pe dispoziţiile relative la plata nedatorată şi pe clauze incluse în condiţiile generale la poliţa de asigurare, instanţa de fonda reţinut în speţă, aplicarea art. 998 C. civ. relativ la răspunderea civilă delictuală, deşi nu au fost probate condiţiile acestei forme de răspundere civilă. În plus, apelanta-pârâtă a arătat că nu pot coexista cele două forme de răspundere civilă, respectiv, răspunderea contractuală şi cea delictuală, aspect nelămurit de prima instanţă de fond.
> Prin Decizia civilă nr. 14 din 25 ianuarie 2011, Curtea de Apel Cluj, secţia comercială, de contencios administrativ şi fiscal a respins apelul declarat de apelanta-pârâtă ca nefondată.
> În argumentarea acestei soluţii, instanţa de apel a apreciat că prima instanţă de fond şi-a fundamentat în mod corect soluţia pronunţată pe temeiul răspunderii civile delictuale, în raport de starea de fapt din speţă constând în încasarea despăgubirilor pentru acelaşi accident, de către pârâtă, atât de la reclamantă, cât şi de la asigurătorul german, fapt ce a determinat imposibilitatea reclamantei de a-şi mai exercita dreptul de regres către persoana vinovată." (Decizia nr. 2818/2012. ICCJ. Sectia Comerciala, p. 2).

The general observations that can be made on the excerpt above are that the syntax is convoluted, characterized by subject-object inversions, passive constructions, many subordinate clauses and appositions. In terms of content, it may be noted that there is not enough substance in the sense that the text is, to a degree, not individualized or personalized, and tends to sketch a more abstract description than build up an actual narrative.

The Romanian text presented above is also interspersed with grammatical errors, probably due to insufficient drafting time, such as:

- misuse of commas:
  - "Împotriva acestei sentinţe a declarat apel, pârâta, arătând că...",
  - "instanţa de fond a reţinut în speţă, aplicarea art. 998 C. civ.",
  - "Curtea de Apel Cluj, secţia comercială, de contencios administrativ şi fiscal a respins apelul",
  - "în raport de starea de fapt din speţă constând în încasarea despăgubirilor pentru acelaşi accident". (the absence of the comma resulting in ambiguity: *constând* refers to *starea de fapt* or to *speţă*?)
- wrong agreement in gender between a participial adjective and its governing noun:
  - "a respins apelul declarat de apelanta-pârâtă ca nefondată".

By contrast, in one of the American samples, provided below, we can notice that, despite the same frequent use of passives, the general impression of the text is that it is more individualised

and "active" or "dynamic" and not "dragging". One possible cause might be the predominant use of action verbs, as compared to mostly mental ability verbs preferred in the Romanian text.

> "Before the Board may petition this Court for appropriate injunctive relief, the charge must be investigated and after a preliminary investigation the Board must have "reasonable cause to believe such charge is true and that a complaint should issue". Once the petition is filed it is the role of this Court to ascertain whether the Board had "reasonable cause to believe" that the charge was true. Douds v. Milk Drivers and Dairy Employees Union, 2 Cir., 1957, 248 F 2d 534, 538 (…) No criteria is set forth in the statute for determining whether the Board had such "reasonable cause to believe" and the Court is remanded to the same principles employed in the exercise of its discretion for injunctive relief in similar cases. It has permissive range to exercise its discretion to grant or to deny its writ." (McLeod v. LOCAL 239, p. 5)

An excerpt from a British judgement is also relevant in showing that the phrasing is more dynamic, consisting of shorter sentences, or, in the case of longer stretches of language, interspersed with appositions or relevant and necessary explanatory, clarifying information, whether or not provided in between brackets. Dynamism is rendered prevalently by the use of the active voice of the judge (representing the authority) or of the parties, in the present tense, and the use of quotations in italics (intertextuality), which makes the text clearer, more fluent and consistent. Verbs are more diversified in nature, being either existential, declarative, descriptive, expressing mental ability or action, as seen below:

> "The real dispute is not difficult to understand. Barclays contends that on the true construction of the Settlement Agreement and in particular Clause 5, Equitas is bound to pay the sum stated in the sworn claim and has no relevant right to an assessment of the costs paid to LWD included in it. Therefore, any assessment is otiose, even if (which Barclays submits it is not) Equitas was entitled to one under the provisions of Section 71. LWD contends that all but the last 7 of the bills included in Barclays' claim are now time-barred for any assessment under the 1974 Act (as the application for an assessment was made only after the expiry of 12 months from the payment of the previous bills) and that, as a matter of discretion, it would in any event be inappropriateto order a detailed assessment of any of the bills.
>
> On December 7 LWD wrote to Equitas' solicitors inviting their agreement that at this hearing the court should deal with:
>
> *all issues as to the true construction of the Settlement Agreement and the question of whether, in the light thereof, a detailed assessment can and/or should be ordered pursuant to section 71.*" (Barclays Plc v Villers [2000] EWHC 197 (Comm) (25 January 2000) p. 5)

Even if the characteristic features of the legal genre are visible in all of these samples, some are clearer or better drafted than others, and more or less challenging for the translator. Such comparative review may be beneficial for the translator in choosing his/her strategies starting from models of authentic materials in the target language so as to aim at producing a naturally sounding translation.

D) The **ending section** of the texts:

The last sections of the commercial judgments shall be presented in table format for an easier comparison:

Romanian	**British English**	**American English**
„PENTRU ACESTE MOTIVE ÎN NUMELE LEGII	**"DISCRETION** The consequence of the conclusions	"Upon the record, the Court is of the opinion, therefore, that…. (…) It remains to decide what injunctive

DECIDE Admite recursul declarat de recurenta-pârâtă SC V.A.D. T.L. SRL VIŞEU DE SUS prin lichidator CABINET DE INSOLVENŢĂ B.L. împotriva deciziei nr. 14 din 25 ianuarie 2011 pronunţată de Curtea de Apel Cluj, secţia comercială, de contencios administrativ şi fiscal, casează Decizia recurată şi trimite cauza aceleiaşi instanţe spre rejudecare. Irevocabilă. Pronunţată în şedinţă publică, astăzi 27 septembrie 2011"	which I have already expressed is that (…) (*three pages of judge's conclusions – **our note***) As a matter both of general discretion, and because I can see no special circumstances in this case within Section 70(3) of the 1974 Act, therefore in my judgment it would be wrong to order an assessment of any of LWD's bills and I decline to do so. Because of the nature of the applications before the Court, I will give the parties an opportunity to make submissions as to the form of any orders which should be made as a result of this judgement and any other matters which arise."	relief, if any, shall be just and proper (…) The relief requested is necessary to assure the discontinuance of the kind of conduct intended to be enjoined by Congress and falls within the scope of "just and proper" criteria established by the Act as amended. The petition is accordingly granted, and an order may be entered hereon. **NOTES** [1] (*definitions of terms quoted from statutes or laws*) [2] (*ibid [1]*)
Comments:		
Frozen phrases: *Pentru aceste motive/În numele legii/Decide*: **Verbs are performative**, in the **present tense3rd person singular** (designating the court and its authority): *admite, casează, trimite cauza spre rejudecare* **One-word sentences:** (peformative): *Irevocabilă* **Truncated, elliptical passives**: *Pronunţată în şedinţă publică, astăzi...* **Ceremonial tone and structure of the text**. Parallel syntactic structures.	**Specialised use of a common word** (pertaining to the general vocabulary): *DISCRETION* **Decision made by a person (the judge – Mr Justice Langley),** assumed at individual level through the use of the personal pronoun singular in the nominative/genitive cases: *I/in my judgment* **Explanation of reasons and performative effect of the text**: *I can see no special circumstances (...), I will give the parties an opportunity (...)* **More humane tone, not ceremonial and aloof**: general turn of phrase is free, does not fit a predetermined pattern.	**Frozen phrases**: *Upon the record* **The decision is not personal but taken in the name of the Court**: *The Court is of the opinion, therefore, that…* **Announces the following step**: *it remains to be decide…* **Motivation or justification** of the decision to grant/or not grant a request: *the relief requested is necessary to assure discontinuance of (...) conduct* **Decision rendered through the use of passives**: *the petition is accordingly granted, an order may be entered* **Further notes included for clarification** of terms as defined by the relevant applicable laws and statutes. **Mildly ceremonial tone** rendered by the passives and 3rd person subject

On the whole, it may be stated that, in terms of style, Romanian judgments are more laconic, similar to a wire message, at times, whereas British and American judgments resemble a freely-flowing story (not just in the narrative parts but also in the descriptive or expository ones).

3. Possible difficulties posed to the translator by the Romanian commercial judgments as Source Texts

Further to comparing the sample texts briefly reviewed above, it may be concluded that a few of the difficulties of Romanian judgments that could be challenging for translators are as below:

1) **Excessive use of specialized terminology**, which absconds the meaning and creates petrified instances of language;

2) **References** to laws, legislative texts, decisions issued during other trial stages, **are not included as excerpts in the current text** (**intertextuality**). Doing so would facilitate comprehension and reduce the research time both readers/translators. Most of the times, consulting a document mentioned in a judgment is close to impossible on account of its inaccessibility, tight deadlines, etc;
3) **First introductory paragraphs**, specifying the litigating parties, **do not contain enough information on the object/grounds of the case**, except for brief mentions. Previous courts are not precisely defined and, sometimes they are referred to in more than one way, for example: "prima instanţă de fond", "instanţa de fond", "tribunalul", "tribunalul M.", "Curtea de Apel C.", "Instanţa de Apel", "Înalta Curte", "instanţa de casaţie", "instanţa de judecată", resulting in an inconsistent use of terms referring to one or several institutions, creating ambiguity, confusion and hesitancy in the reader/translator. The latter will have to go back and forth many times through the text just to make sure that he/she grasped the referents correctly, which, again, extends the time spent on decoding the source text;
4) **Parties and courts are not clearly and consistently defined/stated** in the beginning;
5) **Insufficient attention paid to punctuation and correct use of grammatical rules** sometimes resulting in ambiguous, truncated phrases giving rise to speculative interpretations. Examples are: misuse/absence of comma in the correct places (sometimes inserted between subjects and predicates), too many subordinate clauses resulting in anacoluthon (author losing track of the initial thread of ideas);
6) **Excessive use of some features of the legal language** such as: Latinisms, gerunds and gerundival constructions, passives, impersonal reflexives, subject-predicate inversions, pre-posed adjectives, appositions, technical legalisms (and even numerous instances of "wooden language" or bureaucratic, administrative jargon) that build up and create a feeling of pretentiousness and unnecessary grandiosity instead of clarity and authority, when contrasted, on the other hand, with incomplete and unsubstantial presentations of facts, events, rationales, etc., thus giving an impression of hurried, superficial drafting;
7) **Use of synonymy**, which should not actually occur in the legal register, which must be denotational, clear, and transparent. Decisions/judgments are referred to either as: "decizie", „sentinţă", „soluţie", „rezolvare". This may be due to the author's need to avoid possibly irritating repetitions of the same terms;
8) **Insufficient development of the narrative part**, in some judgments issued by higher courts, when the facts at the basis of the conflict/litigation have to be presented again, not just mentioned briefly, if at all, by reference to previous trial proceedings. In our opinion, better summaries of the facts would not constitute a futile repetition, as they would help readers/translators who cannot access auxiliary documents quoted in the text.
9) The greatest difficulties in the translation of legal texts do not necessarily reside in the specialized terminology or intricate syntax thereof but in **the effort to retrieve the correct intended meaning from those sections that give rise to ambiguity**.
10) Therefore, a possible source of discomfort for the translator might stem from the fact that Romanian judgments **lack clarity**, thus rendering their work more time-consuming and uncertain. Translators may feel insecure as to whether they have decoded, transferred and re-coded the original meaning of a source text into the target language with 100% accuracy. Furthermore, this is also reflected in their decision-making abilities. Due to the fact that the source texts might be "deficient", from several points of view, the best

solution, in practice, has traditionally been to not intervene, to not touch either the syntactical structure or the interpretation of certain concepts or ideas, thus producing translations that are literal, word-for-word translations, which are considered to be safer and not very challenging to the translator's responsibility. Yet, the question remains, should translators be allowed to take a few more liberties in those cases that seem safe, so to actually intervene on the structure of the text as well, and focus on a semantic, functional type of translation, in order to produce better quality target texts?

4. Conclusions and further recommendations

The features described in the case of British and American English commercial judgments make a translator's work easier and swifter. Translators' intervention onto such source texts (during the stage of decoding and re-arrangement of ideas, syntax, etc.) can be minimal, if necessary at all, due, largely, also, to the general layout of the text.

By contrast, Romanian source texts need more action on the part of the translator, who will have to make use of a larger palette of tools to work on the text in order to produce a good quality translation that is adequate.

Another key aspect to be considered, if aiming for naturalness, is that, stylistically, the target text should also match the whole make-up of the genre in the target culture, in the case at hand, the particularities of the legal field (common law) in the English-speaking countries, even if the source texts (i.e. Romanian judgments) do not necessarily allow for an exact adaptation to such requirements. In our view, the translator's contribution can be more consistent, as long as no alterations are brought to the meaning/content of the source texts, by a better editing of the target texts, in line with other models of documents that are acceptable in the target culture.

Translating this genre across such different legal systems, cultures and languages may prove to be challenging, and the translators' efforts and responsibility are rather heavy, reason for which it is mandatory to be extremely familiar with and cognizant of all the array of available tools, linguistic, legal, cultural or otherwise, that may be employed by translators with very good results.

BIBLIOGRAPHY

1. Alcaraz Enrique, Hughes Brian, (2002). *Legal Translation Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing Co.
2. Baker, Mona, editor. (1998, 2001). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge Publishing House.
3. Baker, Mona (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*, London: Routledge.
4. Butt, Peter (2001). *Legalese versus Plain Language*, Amicus Curiae, Issue 35.
5. Cooper, Frank E. (1963). *Writing in Law Practice*, (2nd ed.)
6. Dainow, Joseph (1966 - 1967). "The Civil Law and the Common Law: Some Points of Comparison", published in *The American Journal of Comparative Law*, Vol. 15, No. 3, pp. 419-435, by the American Society of Comparative Law, online version, http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4037_0.pdf on 5 January 2017
7. RodicaDimitriu (2002). *Theories and Practice of Translation*, Iasi: Institutul European.
8. Daniela Ionescu (2003),*Translation: Theory and Practice,* revised edition, Oscar Print Publishing House.

Corpus:

1. Romanian corpus: http://legeaz.net/spete-drept-comercial-iccj-2012/
2. British English corpus: http://www.bailii.org/ew/cases/EWHC/Comm/
3. American English corpus: http://dockets.justia.com/

LOGIC ERRORS IN ROMANIAN LEGAL TEXTS AND DIFFICULTIES POSED IN TRANSLATION

Aurelia Nicoleta Pavel (Dicu), PhD and Luminița Mihaela Neagu, PhD Student - University of Bucharest,

Abstract: The difficulties of translating legal texts justify the interest and concern of both scholars and translation practitioners. The main source of these difficulties is, obviously, the difference between the two major legal systems in use today, grounded on civil vs. common law. Furthermore, the existence of phenomena such as terminological disparities, syntactic and semantic dissimilarities between languages and language families, adds a new dimension to the complexities of legal translation. Nevertheless, this is not our focus here. Instead, we are interested in the issues that a faulty drafting of a source text can raise and must be overcome by translators. The selected corpus of authentic texts, which are excerpted from original judicial decisions issued by Romanian courts of law are representative as examples of blatant infringements of grammatical, syntactic and semantic rules leading to instances of illogical discourse. This article is an attempt to establish the limitations on the translator's work brought on by these peculiar cases. Among the various types of difficulties, the ones affecting the logic of the sentences are the toughest to surmount, at times being even impossible to reasonably resolve. The examples analysed below propose likely solutions, at the same time striving to reconstruct the logic of the defective source texts, making use of all the grammatical, syntactic and semantic tools that linguistics provides us with.

Keywords: legal translation, legal discourse, logic errors, grammaticality, syntactic rules, semantic analysis

1. Introduction

As mentioned in the Abstract, this study responds to a real-world situation we oftentimes confronted as translators of legal texts, i.e. different types of errors in the source texts (Romanian). In the space of this article we are focusing on the most serious errors impeding comprehension and which affect the text at the logical level. The imperfections of the Romanian legal text, in general, have been previously scrutinized by Rodica Zafiu in the book Diversitate stilistică în România actuală (2001). In her view, legal texts must be analysed both in terms of the general common sense and of the inherent requirement of the legal style "obligatoriu explicit (chiar redundant) și nonambiguu". The problem arises when, out of the long, convoluted phrasing, controversies are brought forth on account of the difficulty to retrieve a correct and unique interpretation, which contradicts the purpose of the legal text. Most of the times, these are generated by the absence or misuse of indexicals that, if used properly, would enable the retrieval of a referent out of several possible referents and also the reconstitution of the logical relation amongst them.

The fact that the issues we deal with herein are of current stringency is confirmed by Svetlana Guțu (Head of the Drafting and Editing Department of the Supreme of Court of

Justice), whose abstract from her article entitled "Language Issues in Writing of the Judicial Text"[1] we quote below:

> *"Romanian language is often incorrectly used by most speakers, particularly by legal professionals, and this deeply flawed expression distorts the message and, for this reason, must be vehemently condemned. The fairness of speech remains to be one of ardent topics.*
> *It is important that the society at all levels will deepen the communication process. We communicate in all areas, and if this happens, why won't we learn how to make communication more efficient in the field in which we operate". (p. 56)*

2. Samples and method of analysis

The source legal texts used for the analysis carried out herein are authentic materials extracted from commercial judgments issued by Romanian courts of law before 2007. The materials, in their entirety, may be consulted, for context clarification purposes, by checking the relevant digital collections of documents at the links provided in footnotes. The texts have been subjected firstly to an analytical scrutiny in terms of intrinsic feature and error identification, and, secondly, to a contrastive review, when comparing the two translations. It is essential to note, however, that they are representative for two different approaches to translation: V1 is closer to the traditional, faithful, ad litteram trend generally deemed safe in the case of legal translation, while V2 is more modern and is drafted in the vein of relevance theory principles experimentally applied to this conservative genre, and which are considered useful and justified, in certain cases when the logic of the discourse in general is affected to such a degree that the comprehension of source texts is no longer possible or becomes heavily obstructed due to their defective nature.

It is true that, in what concerns legal texts, the mainstream recommendation is to preserve/transfer errors encountered in the source text into the target translated text, which is reasonably doable when dealing with orthographic and some types of grammatical errors, yet the question remains on how to proceed when the grammatical errors are injuring the logic of the source text so seriously that the translator is left in a state of confusion on how to act any further. Our proposal, in such cases, is to resort to the principles of the Theory of Relevance and intervene, as significantly as necessary, into the source text, so that its logic is restored by restructuring and the translation process is enabled, without interfering, in any way whatsoever or as little as possible, with the authorial intention thereof.

3. Theoretical background

Before proceeding to further analysing the examples chosen to illustrate our point of view, it is necessary to outline a few theoretical considerations on communication and the good formation of discourse, the written one inclusively.

At an empirical and basic level, communication is regarded by speakers as an act of transmitting information (a message) from a sender to a recipient. In practical terms, this process may be successful or not in terms of the correct decodification thereof by the addressee. In order for this to happen the participants in communication must follow a set of rules. These have firstly been explained by Roman Jakobson (1960)[2] , and later expanded upon and further refined by Paul Grice (1975)[3] and Sperber & Wilson (1986, 1995)[4].

[1]https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56_65_Aspecte%20lingvistice%20in%20redactarea%20textului%20juridic.pdf

[2] According to Roman Jakobson (1960) communication is carried out by means of a (linguistic) code that has the following six components: issuer, receiver, code, channel, message, context. Communication is treated as a simple

In agreement with the above-mentioned authors, we consider that communicating is a process entailing the simultaneous use of the following operations:

1. having a communicative intention being transposed as an utterance and wishing to make it manifest;
2. choosing the lexical elements needed to express such intention and organizing them according to syntactic and semantic rules, in a logical manner;
3. uttering the content thus assembled (orally or in writing) with the illocutive force adjusted to the communicative purpose.

In order for communication to be successful, it is necessary that **textual clues**[5] embedded in the discourse be correctly used by the sender and decoded by the receiver, which confirms its well-formedness.

The model we considered, from this point of view, is the one proposed by Eugen Coșeriu in his ground-breaking work Linguistic Competence: What is it Really? (1985).

According to the aforementioned scholar, the language and linguistic activity are, from a theoretical perspective, multi-layered constructs, which are based on three types of knowledge: **elocutive, idiomatic** and **expressive**. Each of them corresponds to a separate level of linguistic activity and is activated/becomes operational simultaneously during the act of speaking. A deficient use thereof may obstruct the communicative process. For this reason, Coșeriu, taking into account each of the types of knowledge employed while speaking, evaluates an utterance via three concepts: congruency, correctness and adequacy, which are value judgments that the common speaker habitually makes in communication.

In more specific terms, such concepts represent the three axes for assessing a piece of discourse and its well-formedness. We summarize them, in a simplified manner, as below:

(i) **Congruency**: correspondence between an utterance and its extra-linguistic reality (whether physical objects or abstract concepts) according to the knowledge of the speaker concerning such reality (**elocutionary knowledge**).

(ii) **Correctness**: assessment of a linguistic structure from a grammatical point of view according to the linguistic knowledge in particular (**idiomatic knowledge**).

(iii) **Adequacy**: degree of adjustment of an utterance to a concrete situation, as a result of the attitudes, intentions and suppositions of the speaker according to his/her knowledge of the respective situation (**expressive knowledge**).

We can conclude that an utterance is the resultant of three facets: logical, grammatical and pragmatic. Therefore, when assessing it, the restrictions imposed on each of these levels may fail. What is obtained is an utterance lacking, as the case may be, congruency, correctness or

---

procedure for the coding and decoding of a message (i.e. the correct decoding of the message sent by the issuer). This process is deemed to have a high degree of accuracy if all conditions for a successful communication are met.

[3] Paul Grice (1975) changes perspective and focuses on the speech act, stating his famous conversational maxims: maxim of quantity (true contribution, not false, and based on evidence), the maxim of quality (as informative as possible according to the purposes of the exchange, and not more than it is necessary), the maxim of manner (be clear, i.e. avoid obscurity of expression, ambiguity, be concise and orderly), and the maxim of relation or relevance (be relevant).

[4] Sperber & Wilson (1986, 1995) added the inferential component to Jakobson's primary code model. According to their ostensive-inferential model, the linguistic material (formerly named the Code) in an utterance serves as clue that the speaker (issuer) offers with regard to its intentions (two components: informative and communicative). The receiver uses these clues to infer the most adequate interpretation possible starting from the utterance made by the issuer.

[5] In our opinion, textual clues include: connectors, indexicals, ordering elements, adequate use of all the rules that intervene in text organization.

adequacy. Hence, the transgression of elocutive knowledge rules would result in an incongruent utterance, the one of the idiomatic level would affect the grammaticality thereof (producing an incorrect utterance), whereas the breach of the expressive one would generate an inappropriate/inadequate utterance.

4. Defective source legal texts and difficulties in translation

In the case of the source legal texts proposed for analysis (excerpted from commercial judgements), the most frequently found transgressions are those that affect congruency and correctness, as explained above, leading to close-to-incomprehensible and difficult-to-translate texts, as can be seen below:

Example 1[6]:

Source text	Translation 1	Translation 2
Cu privire la greşita admitere a excepţiei lipsei calităţii procesuale active a reclamantei, arată că pârâta a invocat această excepţie motivat de faptul că poliţa de asigurare ar fi „cesionată" către banca B., iar prima instanţă în mod eronat a admis această excepţie în esenţă cu această motivare, constatând în mod eronat că poliţa de asigurare ar fi „cesionat" în favoarea unui terţ, în speţă băncii B.	Related to the wrong acceptance of the exception concerning the lack of capacity of the claimant to pursue the proceedings shows that the plaintiff invoked that exception given the fact that the insurance policy would be „surrendered" to the bank B., while the first court erroneously admitted the respective exception having in essence that explanation, erroneously finding out that the insurance policy would have "surrendered" to a third party, in this case to bank B.	Where the erroneous admission of the exception of the claimant's lack of active trial capacity is concerned, it is shown that the defendant invoked the exception grounded on the fact that the insurance policy was, supposedly, "assigned" to bank B. [Further on], the first court erroneously admitted this exception essentially on the same ground, [that is], by acknowledging, [again] erroneously, that the insurance policy was supposedly "assigned" to a third party, in this case, bank B.

Analysis:

It is worth pointing out that the biggest grammatical error is represented by the absence of the subject of the verb *'arată'*. In Romanian the subject may be left unexpressed without affecting the comprehension of the text in general only if it can be retrieved anaphorically, given that the number and person of the verb are embedded in its conjugation. Yet, in this case, none of the NPs placed before can stand as subject. Therefore, we believe the error is, in fact, the omission of the reflexive pronoun *'se'*[7] which can be a marker for an impersonal utterance (passive reflexive) with an unexpressed Agent. The addition of *'se'* normalizes the construction from a grammatical point of view but does not solve the problem of *'who'* the actant of the verb actually is. Hence, a thorough re-reading of the whole judgment was needed. In spite of this, we could still not identify precisely the exact subject thereof. This error is, as can be seen from the footnote, a recurring one. In English, nevertheless, this may pose even bigger problems, as it is a language which mandatorily requires an expressed subject. This deficiency will become

[6] *http://www.curteadeapelcluj.ro/Jurisprudenta/sectia%20comerciala/Comercial%20trim%201%202014.pdf*

[7] 'Astfel prima zi de judecată în care părţile au fost legal citate a fost la data de 14.03.2013, când apelanta a depus o precizare conţinând cuantificarea dobânzilor în vederea stabilirii taxei de timbru.
Având în vedere aceste aspecte, prima zi de înfățișare va fi considerată ca fiind în data de 05.04.2013 dată la care părţile au fost legal citate și prezente la şedinţă.
Arată că la următoarele termene de judecată, 'a fost amânată cauza pentru soluţionarea incidentelor legate de timbraj, iar acţiunea a fost legal timbrată la termenul din data de 07.06.2013, termen la care părţile legal citate au pus în discuţie cereri incidentale și cereri în probaţiune, instanţa pronunţându-se asupra lor. '

obvious when reviewing V1 of the translated text (see the highlighted verb *'show'* without an expressed subject – an *ad litteram* translation) which actually results in an ungrammatical structure. On the other hand, V2 corrects this error, as below:

ST	V1	V2
Cu privire la…, arată că...	Related to…., [HE/SHE/IT???] shows that…	Where… is concerned, IT IS SHOWN that…

Another awkwardly-sounding structure in Romanian is the following: 'motivat de faptul că polița de asigurare ar fi „cesionată" către banca B', the result, in our opinion, of anacoluthon caused by the merging of two different syntactic functions that the past participle with adjectival value 'motivat' can take. In the structure 'motivat de' (+ Prep) it is, usually, a predicative adjunct, being governed simultaneously by a noun and a verb, in agreement with the governing noun. On its own, it can be an invariable adverbial of manner, in which case, the governor would be the verb 'a invocat'. In the first case, we tend to establish the agreement by proximity with the feminine noun 'excepție' and mark it for the feminine singular 'motivat**ă**'. Nevertheless, the gender marking is for the masculine without a corresponding masculine antecedent, which leads us to the conclusion that it was used as a manner adverbial even though it occurred accompanied by the preposition 'de'. We think that the better solution would be to substitute 'motivat de' with the frozen structure 'cu motivarea că', frequently used in legal texts, which introduces the adverbial clause of manner. Nevertheless, as it can be confirmed by the frequency of practical examples, the ungrammatical structure 'motivat de' has become a cliché and is preferred by legal professionals, justified probably by its compactness, as compared to the lengthier 'cu motivarea că'.

An error of a different nature is the wrongly used connector 'iar', which can be characterized as [+Contrast]. Yet, the discourse segments that it connects are in a causative-resultative relation (cause-effect), therefore they can be semantically described as [+Cause, +Result] [-Contrast]. In this case, it is advisable to use the connector 'și' ('and'), instead, for instance, of the proposed 'while' (see V1) which carries a slight Contrast value. Considering that the cause-effect relation does not necessarily require an explicitation, we can also alternatively omit the connector or substitute it with a causative-resultative connector such as 'further on' (see V2). The splitting of the complex sentence at this point, as suggested in V2, does not affect, in any way whatsoever, the logical structure of the text.

Given that the communicative purpose of a legal text in general should be an effective comprehension by the addressee, it is preferable for it to be concise, clear, and accessible. Therefore, redundancy should be avoided. Along these lines, the repetition of the adverb phrase 'în mod eronat' is unnecessary taking into account that the second occurrence happens as a logical consequence of the first use thereof. Hence, it can be totally left out.

Last but not least, the final error of this text regards the inadequate semantic selection of a verbal form ('ar fi cesionat' which requires a subject that is [+Agent, +Animate]) while, in this example, the subject 'polița de asigurare' is [-Animate]. Considering that, in the above similar occurrence 'polița de asigurare ar fi cesionată', the agreement in gender has been realized, we assume that the intended form would have been a passive as well, instead of a conditional-optative form with an active reading, which is not acceptable.

Example 2[8]:

Source text	**Translation 1**	**Translation 2**
Prima instanţă a interpretat eronat adresa primită din partea BRD-GSG, constatând netemeinic faptul că: „construcţiile fiind în continuare în garanţie la B., asigurate la o altă societate de asigurare cu cesionarea drepturilor în favoarea băncii B."	First court erroneously interpreted the letter received from BRD-GSG, considering unfounded the fact that: "the building continuing to be further on as a warranty at B., insured with a different insurance company with the surrender of the rights in favour of bank B."	The first instance court has erroneously interpreted the letter received from BRD-GSG acknowledging as ungrounded the fact that: "the buildings continue to be kept as security at B., since they are insured with another insurance company which assigned the rights in bank B's favour".

Analysis:

This example is relevant for two other types of errors encountered quite frequently in source legal texts: the abuse/misuse of gerunds and the absence of quote adaptation when necessary.

Due to the fact that the gerund is a non-predicative mode, it must have a governor, usually another verb. If the first gerund 'constatând' follows this syntactic pattern as manner adverbial of the verb 'a interpretat', it is not the case of the second one 'fiind' whose governor is nowhere to be found, situation that is the result of a truncated, incomplete quoting. Even if most legal professionals advocate for a translation that is faithful to the source text, in this case, as seen in V1, the target text preserves the lack of comprehensibility as well. However, the translator's duty would be to correct a deficient source text, in this particular case, by adapting quotes. This is a necessary and not an optional step given that the meaning of the text remains unaltered. See, for illustration, V2, in which the second gerund has been replaced with a predicative tense.

Example 3[9]:

Source text	***Translation 1***	***Translation 2***
Prin aceeaşi adresă, Sucursala Zalău B. a înştiinţat-o pe reclamantă că aceasta nu înregistrează restanţe, astfel că drepturile de despăgubire pot fi încasate integral de proprietarul bunului asigurat (fila 398). *Poziţia astfel exprimată de către bancă nu este aptă să transfere drepturile recunoscute sieşi chiar de către lege înspre asigurat, căci aceasta contravine scopului pentru care s-a încheiat poliţa de asigurare obligatorie.*	By the same letter, the Zalau B. branch informed the claimant that it does not have back payments, therefore the right over the compensation shall fully be of the owner of the insured good (page 398). The position expressed in this way by the bank – that it is not able to transfer the rights recognized by the law itself to itself to the insured party, as that violates the scope the mandatory insurance policy was taken out for.	By the same letter, Zalau B. branch informed the claimant that she does not have any outstanding payments [to make], therefore the right to be indemnified shall be cashed in full by the owner of the insured good (page 398). Despite its position on this matter, the bank is not able to transfer the rights recognized as its own by the law, towards the insured party, as this would contradict the purpose for which the mandatory insurance policy was concluded.

Analysis:

[8] *http://www.curteadeapelcluj.ro/Jurisprudenta/sectia%20comerciala/Comercial%20trim%201%202014.pdf*
[9] *http://legeaz.net/spete-drept-comercial-csj-2002/decizia-149-2002*

As in example (1) the main issue of this text is a case of deficient semantic selection. The subject 'Poziția' [-Animate] cannot select 'nu este aptă' [+Animate, +Ability], which requires a complex intervention in order to reestablish the logic of the text thus seriously altered. The one that can transfer the rights is, obviously, the bank through its representatives that are [+Animate], the position adopted by the entity being irrelevant, in the light of legal provisions, as mentioned in the text. For this reason, we changed the syntactic function of the Agent DP 'the bank' from by-PP in the structure 'Poziția astfel exprimată de către bancă' into Subject as in V2 '…the bank is not able to transfer the rights', i.e. from a passive position into an active one. We indicated the irrelevance of the position expressed by the bank via the addition of the concession adverb 'despite', meaning which has been retrieved from the abnormal construction 'The position… is not able to transfer…' (see V1 vs. V2). It can be noted, comparing the two translation versions, that through a minimal reconfiguration at the surface structure level and an addition that preserve the meaning of the assertion, the text normalizes itself.

Example 4[10]:

Source text	**Translation 1**	**Translation 2**
Referitor la excepţia de neexecutare a contractului formând obiectul celui de-al treilea motiv de recurs, se constată că această excepţie nu a fost ridicată nici în faţa instanţei de fond şi nici în apel, în condiţiile art.136 C. proc. civ., cum se impunea pentru a putea fi luată în considerare şi, oricum, toate susţinerile pârâtei sub acest aspect au fost examinate şi au fost respinse, reţinându-se corect în soluţionarea cauzei că reclamanta şi-a îndeplinit obligaţia de a produce şi livra mărfurile potrivit celor stipulate în contractul încheiat între părţi, iar pârâta le-a preluat prin procesul verbal de recepţie, aşa cum au fost executate, fără a face obiecţiuni sau solicita refacerea lor, astfel încât datorează plata acestora şi în mod nejustificat a refuzat achitarea diferenţei contravalorii lor, pe care o datorează, în sumă de 16.025 dolari SUA.	In regard with the exception of default on the contract, the third reason for appeal, the Court finds that this exception has not been raised neither before the first instance court nor before the appeal court, under the provisions of Art. 136 of the Civil Procedure Code, as it would have been appropriate so that it may be taken into account, and, however, all the respondent's claims on this matter have been analysed and dismissed; the Court withholds correctly in settling the case that the applicant fulfilled its obligation to produce and deliver the goods according to the provisions of the agreement the Parties concluded, and the respondent took them over by means of delivery-receipt protocol, as they were executed, without objections or requests for their being remade, so the respondent owes the corresponding payment and has refused without justified reasons to pay the difference it owes to the amount of 16,025 US dollars	Regarding the withholding performance that is the object of the third ground of the second appeal, it can be acknowledged that this exception was not invoked either in front of the first instance court or the appeal court, as per Article 136 Civil Procedure Code, as it should have been done in order to be taken into consideration. Yet, all of the defendant's claims regarding this matter have been examined and overruled, having been correctly considered, in issuing the ruling, that, [firstly], the claimant has fulfilled the obligation to produce and deliver the merchandise according to contractual provisions, and, [secondly], that the defendant has accepted them as they were, without objecting or requesting them to be redone, as attested by the reception protocol. Henceforth, the claimant must make the payment thereof, i.e. USD 16,025, but has unjustifiedly refused to pay the owed due balance.

Analysis:

Besides the misused gerund 'formând obiectul', which, as already seen, is a recurrent error in legal texts, we note the existence of another major problem of Romanian legal texts,

[10] *http://legeaz.net/spete-drept-comercial-csj-2002/decizia-149-2002*

which is an overelaborated syntax with departures from a main logical thread. To facilitate the comprehension of the text, we operated, in V2, two splittings of the complex sentence into independent discourse segments introduced by discourse markers with the same instructions as the corresponding subordinate conjunctions: 'oricum' has been rendered as 'Yet', while 'astfel încât' as 'Henceforth'. The second issue we dealt with occurs at the logical level, where an opposition relation is wrongly marked. The two parts of the discourse we discuss herein are marked [+Opposition] given the meaning of the VPs datorează plata/ a refuzat achitarea…. Consequently, a discourse marker to highlight this relation is required. That explains the substitution in V2 of the coordinative conjunction 'și' with the adversative 'dar' also marked [+Opposition]. For the same purpose of facilitating comprehension of the source text, V2 opts for the addition of ordering/sequencing discourse markers: 'firstly', 'secondly' where the enumerated subordinates have the same level in the argumentation. These words act as anchors that the reader can use to stay grounded in the text and not let their attention drift away out of focus.

Example 5[11]:

Source text	**Translation 1**	**Translation 2**
În sfârşit, mai susţine că este nefondată reţinerea potrivit căreia procesul verbal a fost semnat de reprezentantul apelantei fără să observe menţiunea inserată „în mod abuziv şi fără consultarea reclamantei" privind rezilierea contractului şi că aceasta ar constitui o eroare obstacol, cât şi cea privind eroarea evidentă asupra chiar substanţei obiectului convenţiei, error in substantiam, pe care o consideră inaplicabilă în speţă.	Finally, it also maintains that the retained argument whereby the Appellant's representative who signed the minutes overlooked the mention that concerned the contract cancellation which, by the way, was inserted "abusively and without having consulted the Claimant" is unfounded and represents an obstacle-error. It also maintains that the obvious error regarding the very object of the agreement, error in substantium, deemed inapplicable in this case, is unfounded.	At last, it is also sustained that the argument according to which the minutes were signed by the appellant's representative without noticing the mention inserted "abusively and without consulting the claimant" on the termination of the contract is ungrounded, and that it could be an obstacle error. Moreover, the obvious error regarding the very substance of the convention object, i.e. error in substantium, is considered inapplicable in the case at hand.

Analysis:

As in example (1), we draw attention to a recurrent error: an agentive verb ('mai susține') in active form without an expressed subject (which disambiguates who the doer of the action is). The only possible solution to circumvent this omission in the source text is to transform the active structure into a passive-reflexive one ('se mai susține') where the agent is not mandatory. The gain becomes obvious comparing V1 and V2: 'it also maintains' (active form requiring an identifiable Agent subject) vs. 'it is also sustained' (passive-reflexive form which is self-sufficient).

Furthermore, another source of ambiguity is, in this case, the retrieval of the antecedent of the demonstrative pronoun 'aceasta' marked for the feminine. The presence of three feminine NPs that could stand for such antecedent is confusing. Although the rule applicable in such cases is agreement by proximity, here 'rezilierea' cannot stand as such from a logical point of view. That explains why both translators assigned as antecedent the NP 'reținerea' which is, nevertheless, quite remote but logically compatible. This source text deficiency has

[11] *http://legeaz.net/spete-drept-comercial-csj-2003/decizia-398-2003*

burdened the translation process given that the clarification required further time-consuming work on explaining the legal concept of 'eroare-obstacol' and what it actually entails. Only as a result of this, could we cross out the possibility of 'rezilierea contractului' or 'mențiunea' from standing as antecedents, and finally retrieve 'reținerea' as the correct one. An additional operation applied here was the restructuring of the text in order to pinpoint the logical relation between the discussed concepts, as follows: 'este nefondată' was moved further down, as it becomes logically easier to comprehend the text if the classical inversion preferred in the legal style is undone ('este nefondată reținerea' versus 'reținerea este nefondată') and coordinated with 'ar constitui o eroare-obstacol'.

Example 6[12]:

Source text	**Translation 1**	**Translation 2**
Prin urmare, hotărârea ce se pronunță beneficiind de un dublu grad de jurisdicție: apel și recurs, în mod greșit Curtea de apel care prin aceiași ordonanță a pierdut competența de a soluționa în primă instanță litigii în materie comercială, a continuat judecata și a pronunțat o hotărâre în primă instanță, supusă numai recursului, în loc de a scoate cauza de pe rol și a o trimite tribunalului, devenit competent după legea nouă, pentru a face posibilă aplicarea prevederilor acesteia cu privire la sistemul căilor de atac.	Subsequently, the decision was given while having a double degree of jurisdiction: as both appeal and recourse. The Appeal Court, which through the same rule has lost the capacity to settle in first instance the commercial litigations, has wrongfully continued the trial and has given a decision in first instance, subjected only to recourse, instead of dismissing the case and sending it to the Court, which became able, according to the new law, to apply its articles regarding the means of appeal system.	Hence, the issued judgment was subjected to a double jurisdiction: appeal and second appeal. Nevertheless, the Court of Appeal, which, by the same ordinance, has lost its competence to judge commercial disputes as first instance court, has erroneously continued the judgment and issued a first instance decision subjected only to second appeal instead of declining its jurisdiction and resending the case to the competent tribunal, according to the new law, so as to enable the enforcement of its provisions concerned with the system of legal remedies.

Analysis:

This text brings forth another case of a misused gerund. As already explained in the examples above, the gerund requires a governor, otherwise the complex clause remains unfinished. This is the case of the gerund 'beneficiind' which serves the role of argument for something that is supposed to follow but is irretrievable. The complex sentence begins with a few subordinated clauses that build up momentum for some arguments that should be presented in the main clause, but because of the misused gerund and the improperly connected subordinated clauses not only do they not manage to support the assertions made in the main clause, but they actually lead to an anacoluthon which makes the whole structure incomprehensible. In order to remedy this situation, in V2 we transposed the gerundial verb to one expressed in a passivized personal mode. Furthermore, we split the sentence at the place where the anacoluthon marks the syntactic hiatus (change in thinking): *în mod greșit Curtea de apel* (…). Thereafter, given the nature of the relation between the two split sentences, we added the counter-argumentative discourse marker *nevertheless*, which ensures the fluent passage from one part of the discourse to the next one. Additionally, we reversed the emphatic inversion typical of legal texts "în mod greșit Curtea de apel ... a continuat" into an unmarked structure,

[12]*http://legeaz.net/spete-drept-comercial-iccj-2005/decizia-968-2005*

from the syntactical point of view, "the Court of Appeal ... has erroneously continued" due to the internal rules and syntactic requirements of the English language and the need to create an objective tone of the legal text.

5. Conclusions

From the examples above, we noted that the errors of the grammatical/morphological and syntactic type, are the most frequent and have given rise to utterances that are deficient from a logical point of view.

Therefore, considering also the main tenet of Relevance Theory, which refers to how communication should become optimal, we can definitely assert that the above texts may be considered suboptimal. The purposes of a communicative act are not achieved in the best manner possible. Hence, the translator has the duty, not just the option, to remedy any defects, that are reasonably in his/her power and ability, so as to produce a target text that fulfils the purposes of a successful communicative act. In the case at hand, the purpose of a legal text (commercial decision) would be to: 1) inform the reader, as quickly and accurately as possible, on the decisions reached by a court of law on a litigated matter; and 2) function as a performative act by which the reality of the litigating parties is changed/resolved.

Most of the times, this effort to restore the clarity of a defective source text is possible. This has been seen, by some scholars, as an effort to weed out whatever elements are misplaced/misused. A concept originating in information technology has been borrowed to explain this need: GIGO (Garbage In – Garbage Out).

Yet, in some cases, source texts generate confusion resulting from several possible readings of a textual segment that cannot be eliminated further to delving into the larger context. In such instances, the translator can only leave the source text as it is and transfer it to the target text as seen in the example below:

fără să observe menţiunea inserată „în mod abuziv şi fără consultarea reclamantei"	overlooked the mention that concerned the contract cancellation which, by the way, was inserted "abusively and without having consulted the Claimant"	without noticing the mention inserted "abusively and without consulting the claimant"

The confusion is generated by considering also a likely scenario in which, had the quote been graphically signaled by a colon before the actual inserted text, the meaning would have been totally different. We assume this could be due to an instance of editing negligence. See, for comparison: (1) *fără să observe menţiunea inserată „în mod abuziv şi fără consultarea reclamantei"*, and (2) *fără să observe menţiunea inserată: „în mod abuziv şi fără consultarea reclamantei"*. In translation, both versions preserve the source text ambiguity.

Eventually, the translator has two options: to mend or to keep source text errors, to the benefit or to the detriment of the translation. Whether they should choose one option or the other is a matter that is still largely open to debate. Nevertheless, accepting the errors of the source text is a comfortable solution that exonerates the translator from any responsibility. In our view, the translator should not operate any modifications on the substance of the text, but the form thereof, by using extensive knowledge of generative linguistics. Evidently, this presupposes a greater effort on the part of the translator, which, given real-world requirements (tight deadlines) is not always possible and explains the conservatism of the customs adopted in this field.

BIBLIOGRAPHY

1. *Anscombre, J. -C. (1991). «Dynamique du sens et scalarité». A. Lempereur (ed.), L´argumen-tation. Lieja-París: Ed. Mardaga. (pp. 123-146) —. (2001). «Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes». Langages. Vol. 35, nº142. (pp. 57-76)*
2. *Anscombre, J. -C. y Ducrot, O. (1986). «Argumentativité et informativité». M. Meyer (ed.), De la métaphysique à la rhétorique: in memoriam Ch. Perelman. Ed. de la Universidad Libre de Bruselas. (pp. 79-94)*
3. *Coșeriu, Eugen (1985): «Linguistic Competence: What is it Really? », in The Modern Language Review, October 1985, Volume 80, Part 4 (Presidential Address of the Modern Humanities Research Association read at University College, London on 11 January 1985)*
4. *Cuenca, M. J. (1995). «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación». Comunicación, lenguaje y educación 25. (pp. 23-40)*
5. *Ďuricová, Alena (2016). «Reflections on a Defective Source Text». European Journal of Social and Human Sciences. Vol. (9). Is. 1*
6. *Grice, Herbert Paul (1989). «Studies in the Way of Words». Cambridge MA: Harvard University Press*
7. Mossop, Brian (1995). «Understanding Poorly Written Source Texts», Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2017, *TERMIUM Plus®*, la banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada
8. *Tordesillas, M. (1998). «Esbozo de una dinámica de la lengua en el marco de una semántica argumentativa». Signo y Seña 9. (233-244)*
9. *Sperber, D., Wilson, D. (1995). «Relevance. Communication and Cognition». Oxford: Blackwell Publishers.*

COMPLEMENTARY TOOLKIT FOR APHASIA THERAPY: A LINGUISTIC APPROACH

Annamaria Gyorfi
University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș

Abstract:Aphasia is a complex and multidimensional disorder that affects the higher integrating brain activity responsible for language production and communication. In-depth studies agree that there are two main types of aphasia, Broca and Wernicke, but argue upon the classification of different subtypes. This is mainly due to the diversity of cases that do not always fit into a pattern. Because of this miscellaneous behaviour of aphasia professionals always look for complementary methods to help recovery.
Music can aid communication where this is deficient or merely impossible. Recent studies demonstrated that, since it is not age dependent, musical training can modify brain function and plasticity in aphasics. Singing with lyrics showed higher brain activity than singing without lyrics. Melodic Intonation Therapy was particularly developed to aid recovery from aphasia.
Recent studies demonstrated that people with aphasia employ "content-carrying" gestures that display a cueing effect to help the production of speech. Researchers also argue that these movements have language-like properties in the same way as gestures used by mime artists and deaf signers. The use of gestures is encouraged by speech-language pathologists during therapy.
Emotional language is any choice of words that employs emotional response. Apropos of aphasia, we can think of the patient as the audience whose emotions are triggered by such language use, but we can also think of the patient as the speaker whose emotions can inhibit or facilitate speech production.
This study discusses the different possibilities that can add something to the aphasia therapy besides the usual speech-language rehabilitation. These complementary tools are neither devices nor other prefabricated tools.

Keywords: aphasia, music therapy, content-carrying gestures, emotional language

Introduction

Aphasia is described as a severe impairment of language production and comprehension which comes as a result of focal brain damage and cerebrovascular accidents which target the left hemisphere causing a deficit in different aspects of the language production and communication. Aphasia is often characterised by speech impairment, auditory comprehension, and word retrieval deficit and repetition disorders. This creates a limitation of lack of language in patients suffering from aphasia hence they fail to communicate the changes in cognition that they suffered. Studies have shown that individuals with severe aphasia depict greater impairments to cognitive functions particularly the memory used in working functions and attention which can withstand sustainability have been immensely affected in patients living with aphasia (Ardila 2014).

Despite this impairment and their almost entire loss of language, individuals with global aphasia have abilities in adding and subtracting, logic problem solving, thoughtful consideration of other people's thoughts, accept and enjoy music while navigating their environment with much ease than expected. This proved that various aspects pertaining thoughts engage different and distinct regions of the brains and have got nothing to do with language. Aphasic individuals

are not individuals without language but are people who initially had language and later in life lost some language abilities. This means that these patients still maintained some residual linguistic abilities although the case of global aphasia is an exception. Language impairment in aphasia has been associated with the deterioration of diverse cognitive abilities which include spatial and conceptual abilities that eventually leads to an idiosyncratic cognitive world (Ardila 2014; Ardila & Rubio-Bruno, 2017). When such deterioration of cognitive abilities extend to language, it gives a clear insight that they are developed and mediated through language. This makes language a representation of the primary instrument of human cognition.

There exists a significant dispersion in cognitive abilities for both brain-damaged patients and ordinary people. This shows that the same variability experienced in cognitive impairment affects patients with aphasia. Due to the language impairment, aphasia patients tend to live in their world termed as an idiosyncratic cognitive world which is defined by two different strategies. These include the signal systems in aphasia and the availability of the external stimuli. The cognitive strategies of a patient suffering from aphasia need to be reorganised since people living without brain pathology interpret the world through language (Ardila 2014, Ardila & Rubio-Bruno, 2017).

Due to the different diversity of multidimensional aphasia disorder, unique rehabilitation programs which are based on specific deficits in each aphasia cases have been put into practice. For instance, the rearrangement of necessary language process may be considered by using a better-preserved level of a language at the base point to achieve communication goals. This starts from the actualisation of language where the patient is encouraged to produce as much language as possible. This increases the chances of reproducing an utterance which has been reproduced before (Ardila 2014, Ardila & Rubio-Bruno, 2017).

In-depth studies agree that there are two main types of aphasia, Broca and Wernicke, but argue upon the classification of different subtypes. This is mainly due to the diversity of cases that do not always fit into a pattern. Because of this miscellaneous behaviour of aphasia professionals always look for complementary methods to help recovery.

This study discusses the different possibilities that can add something to the aphasia therapy besides the usual speech-language rehabilitation. These complementary tools are neither devices nor other prefabricated tools.

Music Therapy

Vocal singing is thought to be the initial form of music production. Mothers always used their musical abilities to communicate with their babies. Although an adult can tell the difference between speech and vocal singing, this seems to be less univocal to an infant. Communication through singing in early infancy is believed to help the development of language subsequently. There are several studies on the possible connections between music and language, their development, mechanism of functioning and acquisition (McMullen & Saffran 2004; Nakata &Trehub 2004; Callan et al., 2006). Investigations became more efficient and representative when the impairment of brain areas dealing with language and music were studied, especially in the case of PWA. Peretz et al. (1997) reported amusia (loss of musical abilities) in right-handed individuals presenting right-hemisphere impairment due to frontal lobe brain trauma, while speech was less affected.

Recent studies demonstrated that music can enhance learning abilities because it modifies brain function and plasticity, which is not age dependent. Singing with lyrics showed higher brain activity than just singing without lyrics, which may support the clinical findings that non-

fluent aphasics are better communicators when intonating speaking. These findings are significant to the speech-language pathologist in aphasia therapy. (Özdemir et al., 2006; Schlaug 2015)

Music therapy for treating PWA who lost their ability to speak due to a neurological disorder or traumatic brain injury has proven to be efficient in facilitating speech output. Several studies have shown that right hemispheric regions are more active during singing. Therapy involving melodic components might activate patients' right hemisphere to compensate for the impaired left hemisphere. Music and language have been compared in various contexts (individual, group and choral singing) including the broader theoretical issue of modularity of mind. Being a central theoretical construct in cognitive science, modularity contains various conceptualisations which suggest a various possible relationship between language and music. It is believed that there exist different architectural brain regions which subserve language and music with an encapsulation that prevents a cross-talk between them. (Racette et al., 2006; 2003, Ozdemir et al., 2006; Callan et al., 2006; Schlaug et al. 2010, Breier, 2010, McMullen et al., 2012).

Melodic intonation therapy is a form of music therapy developed to help patients recover from aphasia. It was discovered that music had the ability to aid communication in cases where there is a huge deficiency or communication is completely impossible. In this method of therapy, patients with aphasia are exposed to various teachings on how to grasp and understand the rhythm of a spoken phrase as the intonation immediately starts from the therapist. The patient then tries to practice the intonation of the phrase while trying to maintain the rhythmic pattern. This process continues for a fixed period, and the therapist gradually withdraws from the exercise after being sure that the patient's intonation has become successful. This will allow the patient to stop the rhythm tapping and embrace the intonation. This melodic intonation therapy has proved to be an enormous success among particular patients suffering from aphasia worldwide. These techniques have gained extensive use in various countries in the world especially for a single limited type of language disorder that entails severe verbal output limitations. These limitations include poor verbal agility, poor repetition with a preserved comprehension and a general poor repetition. Despite this huge success worldwide, this type of therapy has proved unsuccessful for the Wernicke aphasia and any of the extra Sylvian language disturbances. (Norton et al., 2009; Schlaug et al., 2010; Stahl et al. 2013; Zumbansen et al. 2014)

The biomedical researchers came up with significant findings regarding music in the treatment of aphasia. They found that music is a language that is highly structured, it involves complicated perceptions, motor control, and cognition which makes it useful in retraining and reeducating the injured brain. Through the researches that were conducted, it was evident that music activates the brain areas which are well known to the music and the process of learning music changes the brain. The activated brain areas are very active in processing language, memory, motor control, attention, executive control and auditory perspectives. The Broca's area is essential in processing the sequence of physical movement, and it converts them into spoken words (Paul & Ramsey, 2000; Peretz & Zatorre, 2005; Schlaug et al., 2008).

The process of incorporating music in learning changes the brain by increasing the auditory and motor areas of the brain which enhances more efficient interactions. This also aids in driving the generalreeducation of cognitive, improvement of speech and language with the inclusion of motor functions and shared brain systems. A typical example is singing which entirely relies on the brain systems which are located in the right hemisphere, and they hugely contribute to the rehabilitation of the injured hemisphere to help the regaining of speech. Learning words in a

song have an effect of activating the temporal and the frontal areas of the brain, unlike spoken word learning which activates only the left hemisphere (Paul & Ramsey, 2000; Weller & Baker, 2011; Zumbansen et al. 2014)

Music is essential in patients suffering from aphasia since individuals do emotionally respond to music and there is that tendency to verbalise and vocalise the songs especially in the cases where the patient loves that kind of music. Silent instrumental music is preferred for it has proven to be more efficient than other forms of music. Music reduces memory load, and it assists in structuring phrases and sentences. This is made possible by the fact that music is deeply encoded and phrases consisting of several words can be transformed into one musical phrase. The use of structured and repetitive lyrics helps people with aphasia to improve their articulation, and special breathing exercises increase the lung power making it easy to communicate in speech. Involvement in music improves the ability to focus and listen. Music is regarded to be positive on the idea that music and language seem to share some of the brain systems. Some therapists encourage their patients to sing phrases of the standard terms they cannot speak and the patients can learn to speak the words after some time. Recently singing groups are coming up with the aim of helping the aphasia patients. Stroke survivors with aphasia from the local stroke association support groups came up with the aphasia chorus which aids the patients through the process of regaining speech (Hartley et al., 2010; Norton et al., 2009; Schlaug et al., 2008; Stahl et al. 2013, Zumbansen et al. 2014).

Music can aid communication where this is deficient or merely impossible. Recent studies demonstrated that, since it is not age dependent, musical training can modify brain function and plasticity in aphasics. Singing with lyrics showed higher brain activity than singing without lyrics.

Content Carrying Gestures

Speakers with impaired verbal communication skills like persons with aphasia may compensate partly or in full their less informative speech and co-speech gesturing. Since speech and co-speech gesture production are extensively coordinated, they may end up resulting from a particular single process which eventually breaks down with speech. Majority of those living with the aphasia condition suffer from limb apraxia which hinders their ability to pantomime particular action whenever requested to, hence affecting spontaneous gesturing. It is not all gestures that are coordinated with speech since others are produced and understood without concurrent speech, a typical example being pantomimes (Kong et al., 2015). The process underlying this type of gestures is hugely independent of the verbal language production since they rely on different resources other than the usual production of co-speech gestures. Therefore, aphasic speakers who are predominantly affected by impaired communications can partly compensate their deficiency in a verbal speech by a more informative co-speech gesturing (De Ruiter, 2006)

Various studies have shown that people with aphasia are fond of using gestures spontaneously and frequently. Individuals with extreme aphasia conditions have produced more gestures that convey meaningful messages as compared to non-aphasic speakers (Mol et al., 2013). Some aphasic speakers have successfully proved that they can effectively use gesture in their communication. This has gone miles in enhancing the rehabilitation of these patients since they are now able to produce meaningful iconic gestures in their communication. Results from various studies have firmly advocated for the use of this gestures in therapy for cases with severe aphasia conditions. Gestural gains for such individuals cannot be overstated (Kong et al., 2015).

Gestures have been defined as visible actions used as an utterance or as part of a statement. Usually, when gestures are expressed in the context of an utterance, they portray semantic content about the accompanying speech. These gestures are categorised into various subtitles which can be conceptualised as existing on a continuum organised by three features: their relation to speech, morphological properties and their degree of conventionalization. Unlike in spoken utterances, gestures are complex in nature, and they cannot be divided into smaller parts (Erlenkamp & Becker, 2013). There are several types of gestures and gesticulations which include pantomime, symbolic gestures and iconic gestures. For instance, the production of pantomime speech heavily relies on the production of co-speech gesture (Goldin-Meadow et al., 2008; Lausberg et al., 2007; Van Lancker Sidtis, 2004). Iconic gestures illustrate meaning, and they contain a large communication potential since they are capable of referring to a vast number of entities depending on the context they are used. These gestures adopt three different iconic mechanisms which differ in meaning construction mechanism in spoken language which will eventually advantage people with aphasia (Erlenkamp & Becker, 2013).

A new rehabilitation program which enhances the adoption of gestures in aphasia patients has been developed with the approach of teaching aphasic patients and their communication partners while majoring on the use of gestures in communication. The program included education of PWA and their close associates on the different types of gestures with an ultimate aim of increasing the combination of gesture functioning while emphasising their focus on the use of iconic gestures and body language. The program by the name SunnGest was introduced with a strategy which included the internalisation of the acronym husk referring to four principles of action, form, size, and context. Variety of exercises were also introduced which enhanced the practicing of the usage of gestures (Erlenkamp & Becker, 2013). Aphasic speakers majorly divide the content of the message they want to convey in gesture and speech. According to Melinger and Levelt (2004), any critical information which was expressed in gestures had high chances of being overlooked in speech (De Ruiter, 2006; Melinger & Levelt, 2004).

Gestures have also been considered to be hugely helpful in aphasia therapy. The inclusion of sign language to language therapy has attempted to substitute other means of communication for aphasic patients. Initially, the teachings of sign language to aphasic patients yielded limited success. Thiswas blamed on the fact that aphasia is usually associated with the dominant limb-paresis and further contaminated by non-dominant–limb apraxia (Erlenkamp & Becker, 2013). However, it was later proved that this technique was indeed beneficial to aphasia patients since it was demonstrated that limb apraxia did not necessarily impede the acquisition of sign/gesture by the aphasic patients. Rather, the severity of the language disorder was the crucial factor in the routine failure of sign language assessment of limb apraxia that involves requests for an individual to act in a way suggesting that he is performing a specific action, and it is facilitated by pantomime rather than co-speech gesture (Goldin-Meadow et al., 2008; Lausberg, Davis, & Rothenhausler, 2000; Mol et al., 2013; Rose & Douglas, 2003). There exists a variety of sign languages which demand a high level of language competency while the usage of the sign language majorly depends on the extent of suffering on the patients with aphasia. The American Indian general communication system which is famously known as the Amerind was adopted to overcome the language disorder though it proved to be a language that could not be adopted by the majority of aphasic patients who were unable to master the complex sign languages (Erlenkamp & Becker, 2013).

Additionally, gesture in aphasia has served as a natural alternative to speech for communication in a more efficient way. Research done on the integrity and function of gestures

in aphasia patients proved that gestures were mostly used to compensate for the absence of speech rather than complementing the speech as it is depicted by the results from the healthy speakers. These findings supported the claims that most speakers opt to use gestures with specific meanings to compensate for their lack of language content for communication with the listeners. These results depicted incidents whereby gestures were able to produce words in advance to enhance the comprehension of listeners when difficulties arise in the word finding. In sharp contrast to spoken utterances, gestures cannot be defined through some types of gesticulations can be defined. A typical example of iconic gestures is given whereby they are used to illustrate meaning since they are able to refer to a wide number of entities (Erlenkamp & Becker, 2013; Kendon, 2004; McNeill 2007; Marshall, 2006). Furthermore, the results successfully indicated gesture system which seemed more intact in people with aphasia which mainly replaced verbal communication (Erlenkamp & Becker, 2013).

The compensatory gesture modality facilitates spoken word production which is in line with the inter-systemic reorganisation. The gesture techniques used in word retrieval remediation include pantomime and iconic gestures, intention gestures and pointing. This constitutes four subtypes which are arranged according to their characteristics. They include the deictic gestures, metaphoric gestures, beats and iconic gesture (McNeill, 2005; Kendon, 2004; De Beer et al., 2017). This gesture technique has led to the introduction of treatment strategies that include gestures which have immensely boosted the verbal naming skills for those suffering from non-fluent aphasia. Studies have shown that individuals with chronic aphasia benefited most from the pantomime gestures and verbal training which were found to be useful in increasing spoken naming and gesture use of trained and untrained nouns and verbs (Erlenkamp & Becker, 2013). The combination of modalities such as gestures and verbal cueing facilitated efficient verbal communication. According to Ferguson et al., (2012) in their article, a comparison of intention and pantomime gesture treatment for noun retrieval in people with aphasia, combining semantic cueing and gestural cueing proved to be much more effective than the initial single modality treatments.

In addition to the production of words, gestures are remarkably similar to word concept. Pantomimes may work as compensatory modes of transferring information in verbal communication. Further studies depicted that patients with extensive oral gains tended to abandon gesture gains while those with fewer verbal benefits demonstrated a large gesture use to untrained words (Ferguson et al., 2012). This led to the emergence of the fact that gesture training provides a mean of communication in patients with severe aphasia with a less possibility of improving word retrieval abilities after training (De Ruiter, 2006; De Beer et al., 2017). Moreover, intention gestures and pantomime gestures improve verbal picture naming in individuals suffering from chronic non-fluent aphasia. Pantomime also known as the iconic gesture is a representation of the concept of the target word which facilitates production of verbal communication and the provision of potential means that can compensate gesture communication. For one to produce the pantomime gestures, an elaborate hand gesture is required whereby this gesture has a content specifically intended for a single word (Ferguson et al., 2012). The production of intention gestures also requires meaningless, complex motions without specific content requirement thus making it useful since it can be used in flexible conversations regardless of the content.

The iconic gesture proved to be superior to pointing and cued articulating gestures in the facilitation of the easy word retrieval in patients with phonological retrieval impairments as compared with patients with semantic impairments or apraxia of speech. Several types of

gestures have been developed in an attempt of replacing words by hand gestures. This technique has been successful to some extent, but it has attracted some challenges including a large number of gestures that have to be learned to improve communication functions by the people with aphasia (Ferguson et al., 2012). Evidence has shown that the production process of speech and gestures facilitates the ease with which aphasic speakers express their semantic content via gesture. They, therefore, provide additional information to complement speech (Beattie & Shovelton, 2011; De Ruiter, 2006; De Beer et al., 2017).

Recent studies demonstrated that people with aphasia employ "content-carrying" gestures that display a cueing effect to help the production of speech. Researchers also argue that these movements have language-like properties in the same way as gestures used by mime artists and deaf signers. The use of gestures is encouraged by speech-language pathologists during therapy.

Emotional Language

The relationship between human language and human emotions is based on the fact that language has roots in emotional expression. Emotions such as cries, songs, and shouts have been used to express or in motivating various linguistic developments. Both the emotional language and formulaic expressions hold a crucial role in the linguistic competence of an individual. Thus the human language is dependent on emotional and formulaic speech (van Lancker Sidtis, 2004; van Lancker Sidtis, 2008). Language and emotions have coexisted regarding communications for an extended period though sometimes they have been perceived to be disparate entities. However, emotional disorders such as Neuropsychological disorders have proved to bring diverse effects to communicative competence (van Lancker Sidtis, 2008). This is converse to the speech and language disorders which drastically interfere with effective communication of emotional and attitudinal information.

Emotional language is characterised by two features which include the valence and arousal. Valence, which is also known as evaluation, ranges from negative to positive and it typically measures the unpleasantness of a stimulus. Arousal, on the other hand, means activation, which varies between calm and highly arousing and it is used to describe the readiness of a person to approach or flee from the stimulus (Wildgruber et al. 2006). Research has shown that the right hemisphere (RH) is often reported to function as an emotion processor while the left hemisphere (LH) is more efficient in language processing. The right hemisphere (RH) hypothesis argues that the right hemisphere has a huge function in the synthesising and processing of emotional information as compared to the left hemisphere (Small et al., 2001).

Furthermore, the entire comprehension of a linguistic prosody should entail a thorough analysis of the lexical, semantic and syntactic aspects of patterns in pitch modulation. This can help determine whether the linguistic prosody is processed in the area on the left of speech areas though, in normal conditions, the comprehension of emotional prosody should be bound to the right hemisphere (Wildgruber et al. 2006). There is a clear indication that these operations are situated in the anterior perisylvian languages area since the activation of the left inferior frontal cortex is collateral with the discrimination of linguistic accents. Observations made by clinicians proved that there existed distinct contribution of the left hemisphere to the linguistic aspect of intonation. For instance, aphasic patients suffering from the focal left-sided brains lesions (a condition where blood supply is cut off from the left side of the brain) were found to be significantly more error-prone in the identification of linguistic prosody compared to the effective recognition of the intonation. On the other hand, patients with severe damages on the right hemisphere depicted similar profile in both linguistic identification and adequate intonation

(Wildgruber et al., 2006). According to Geigenberger and Ziegler (2001), there has been a predominant disturbance which affects the linguistic prosody comprehension which is collateral with the processing of emotional intonations in aphasic patients exhibiting damage on their left hemisphere.

Different expressions portrayed by emotions depicted a massive increase of hemodynamic responses which are housed in the bilateral orbitofrontal cortex. The linguistic task gives the particular contribution of this region concerning the evaluation of emotional aspects taking into consideration the verbal utterances by the tone of speech. During the perception of emotional intonation, there is activation of the orbital nasal frontal cortex in the existing functional imaging studies (Wildgruber et al., 2006, Small et al., 2001). Additionally, patients who had damaged their unilateral focal in this area were characterized by the inability to effectively identify emotional face and voice expressions while their performance in non-emotional tasks was not affected. These observations distinctly depicted that the orbitofrontal area has a role to play in the explicit evaluation of emotional information that is channelled by different communication sources. This region is supposed to be of tremendous influence in building associations between the perceived emotional signals and the emotional episodic memory. Pronounced abnormalities of social behaviour have been rampant in patients suffering from lesions of the orbitofrontal cortex (Blair & Cipolotti, 2000; Wildgruber et al., 2006). Therefore, it would be prudent to argue that the functional role of the acoustic signals in the communication process affects the hemispheric specialisation for the higher level processing of the intonation contours.

Since most aphasia patients subscribe to the restriction regarding syntactic and lexical models, they often find difficulties in evaluative language which tend to prefer abstract words while ignoring the factual language. Emotive topics which are a source of evaluative language have been applied in aphasic language leading to both negative and positive experiences (Armstrong & Ulatowska, 2007). Studies have shown that speakers with damage in their left hemisphere have produced better conversations when engaging in emotional discussions than the others. They also portray a much better conversation when discussing emotional topics which tend to be positive. This provides an avenue for improvement in communication by incorporating the evaluative language (Blair and Cipolotti, 2000). Some aphasic speakers experience difficulties in using verbs and clauses that bring out the evaluative language. For efficient communication and emphasis, the art of repetition was embraced.

Recent studies have demonstrated that aphasic patients possibly adopt evaluative language in their communication to enhance their ability in conveying attitudes and feelings while boosting the manner in which they organise their conversations. It was evident that evaluation ranged from utterances which were deemed to be incomplete thus supporting the ideas that aphasic individuals can convey meaning in their communication without using intact syntax and semantics. The aphasic speakers were able to simplify their language while exposing the primary functions of evaluative language in the organisation of a conversation (Geigenberger & Ziegler, 2001). This provided the speaker with an optional resource for creating coherence while giving the listener a platform for a better interpretation of the message being conveyed despite the disruptions brought about by the aphasia condition. Additionally, the evaluative language devices may sometimes be used as compensatory techniques to compliment problems concerning lexical and syntactic issues (Armstrong & Ulatowska, 2007).

Emotional language provides an extra niche for assessment in aphasia by extensively covering all the functional tasks involved. It aids in the conveying of factual information by patients with aphasia, their ability to give event description and produce discourse procedures.

Furthermore, it helps in the provision of means to deal with interpersonal effects related to language difficulties (Armstrong & Ulatowska, 2007). It makes it easy for one to express his/her own perspectives on life and how they opt to be considered by other individuals, an essential aspect for individuals suffering from aphasia. Evaluative language provides a better and relevant environment for the application of aphasia therapy. Emotional motivation offers an immediate natural context for conversations to thrive and experience which has proved that aphasic patients of different levels are ever willing to engage themselves in emotive conversations despite their difficulties. In both reading and writing, emotional words significantly evoke more semantic paralexias and paragraphias than non-emotional words (Landis, 2006). Thisis attributed to the large lesions of the dominant hemisphere which link to a right hemispheric participation in emotional word processing. Research done on emotional language depicted that rapid recognition and categorisation of emotional words is possible and independent from later semantic and syntactic analysis when the emotional words are flashed into the left hemisphere (Landis, 2006).

The use of emotional content made up of stimulus words on aphasic patients shows that the patients can repeat significantly better emotional abstract words compared to non-emotional abstract words. The ability of the aphasic patients to do oral reading, writing, auditory comprehension and repetition is improved when emotional stimuli are used in their treatment. The right hemisphere has been proven to be dominant for emotional processing; it contributes to the linguistic and non-linguistic expressions and perceptions of emotions (Landis, 2006). There exists an uneasy coexistence between language and emotions since they are disparate entities and coworkers in the field of communication.

A good example is the use of laughter. Thisis typically done after a prolonged effort. The aphasic speaker is involved in producing a humorous notice of a mistake he has committed by highlighting it. This entertaining noticing at times include laughter and the aphasic patients at times tend to laugh at the humorous noticing regularly. This humorous noticing encompasses laughter emotions which are often incorporated into their various conversations with partners. It is evident that most aphasic speakers will opt to introduce the use of emotional laughter at a particular point whereby the aphasic individual is unable to produce a self-repair although he made several attempts. Numerous studies have been done in a bid of establishing the relationship that exists between a laugh, the source of the laughter and the role it plays in conversations of aphasic patients (Blair and Cipolotti, 2000). Emotional laughter has been regarded as a type of retro-sequence which performs the functions of noticing the features of a scene and portraying aspects of talks which existed there before. Although the source of this laughter cannot be easily traced, efforts are needed by the participants to determine the actual source of each laughter (Wilkinson, 2007). A laugh in itself can evoke a sequence of events since it can be perceived as an invitation to responders to laugh back. This though does not apply to all incidents of laughter. For instance, when a trouble telling individual may opt to include emotions of laughter in his narrations, he might be exhibiting the fact that the troubles in the story are not getting the better of him (Small et al., 2001).

In an attempt of systematically affecting displays in repair sequence, it was noted that word searches which had silence extending beyond the maximum limit could be terminated by the affected display such as laughter. Laughter regularly appears in areas deemed to be sensitive, whereby the aphasic speakers are discussing their speech difficulties. Wilkinson (2007) presents findings showing four different ways in which laughter was used in a conversation involving an aphasic patient. He noticed that the emotional laughter was sometimes used to highlight the

linguistic problems suffered by the individual though it was not meant to be taken seriously. Wilkinson et al. (2003) consider two types of repair sequence which are displayed by aphasic speakers and with the inclusion of affect displays. In the first one, the aphasic speaker introduces the usage of tuts and exclamation of annoyance in an effort of correcting an error. In another scenario, the aphasic speaker is seen to produce a loud laughter as he comes up with a funny comment regarding his inability to reproduce a word he said a few minutes ago. The usage of laughter has been depicted in these two scenarios as a mean in which aphasic speakers treat their failures as a prominent display of incompetence and proves that they are indeed putting up with it (Wilkinson, 2007; Wilkinson et al., 2003). Speech errors which have proved to be common in aphasic talks tend not to be perceived as laughable until they appear as prolonged repairs where they are treated as laugh sources. Regressive trials that occur within prolonged repairs are recurring sequential slots that are treated as laughable. This allows for the humorous noticing that helps in the repair of attempts that allow for joint laughter best described as time-outs (Wilkinson, 2007). Psychologists perceive humour to be a message sending device. Thiswas proved by the study done on aphasia patients who happened to laugh when trying to communicate to their audience that something was not dangerous.

The appraisal framework which is used to focus on attitudes mainly works within the linguistic theory of systematic function. This framework uses a language that is semantic in perspective and language is presented in a series of options which are available for speakers (Matthiessen, 2006). The semantic resources are helpful in negotiating emotions, valuations and judgments. This leads to the formation of interpersonal meanings from the social relations (Martin, 2003). There exist three groups of attitudes within the appraisal framework, the first group is in charge of identifying the speaker's expressions of their emotional conditions which include both the positive and negative emotions (Matthiessen, 2006). This group explains how people feel. The second group is in charge of judgment, and it takes into account the speaker's judgments based on ethics, social values and morality of other individuals. This category helps the speakers analyse if other people's behaviour is against or supports the speakers' norms. The third group is appreciation. This group is used to express the reactions made by the speakers and to evaluate things whether they qualify to be concrete or abstract, positive or negative. Affect is the core method for encoding feelings. The effect is later on re-contextualised to bring out behaviour regarding judgment and evaluation of the results of behaviourin terms of appreciation (Martin, 2003).

Amplification and grading can be done to all attitudes. Amplification refers to the choices that raise the emotional volume or lower its tone. Human emotions can be expressed in several ways which include facial expression, verbal expression, body posture and blushing. Communication of emotions is considered to be multidimensional, and it involves various channels such as the face, speech, language, voice, gesture, and posture. It has been proven that aphasic patients can retain certain automatic emotional aspects of speech. Under normal circumstances, it is hard for the patients to pronounce some words but when they experience any emotional change like anger, they are able to articulate the second word correctly (Marshall, Borod, & Koff, 1998; Heberlein et al., 2003).

The abstract language which is defined as volitional, relational and propositional and concrete language which uses instruments in speech and emotional utterance are used in combination in everyday communication (Heberlein et al., 2003). This combination is crucial in the emotional expression of the aphasic patients. Intonation which is both emotional and linguistic is used to convey the emotional tone, stress, and syntactic structure. The intonation

impairment in aphasic patients is linked to the syntactic function of the utterance. The aphasics prove to exhibit natural terminal falling points in the short and simple sentences, but they are impaired when it comes to complex and longer sentences (Lorch et al., 1998).

Emotional language is any choice of words that employs emotional response. Apropos of aphasia, we can think of the patient as the audience whose emotions are triggered by such language use, but we can also think of the patient as the speaker whose emotions can inhibit or facilitate speech production.

To sum up, this study aimed to discuss the possible ways that can be of value to aphasia therapy other than speech-language rehabilitation. The research has majored on music therapy, content carrying gestures and emotional language as the fundamental alternatives for aphasia rehabilitation. Complementary options that aid aphasia therapy by using different devices and items to help recovery were not taken into consideration. Different approaches to aphasia therapy have been looked at in the three mentioned subtopics while extensive coverage of additional innovation has been given consideration. For instance, the melodic intonation therapy has emerged to be one of the best-known aphasia therapy which falls under music therapy. The limitations which emerge give room for further innovations in language therapy in future.

Similarly, rehabilitation including gestures has been encouraged to enable the boost up of aphasic communication in patients while improving their verbal skills. People with aphasia often employ "content-carrying" gestures that display a cueing effect to help language processing. Considering that these movements can have language-like properties in the same way as gestures used by mime artists and deaf signers, their use is encouraged by speech-language pathologists during therapy.

Human beings are constantly surrounded by words conveying emotions in their daily communications. The kind of information conveyed by such words develops different feelings in a person such as, a feeling of satisfaction or a feeling that brings tension and resentment. There exists different words with similar definitions but convey conflicting emotions whenever they are incorporated in communication. Therefore the choice of these emotional words contributes substantially in communication by aiding in the elaboration of the speaker's opinions and feelings which contribute to the semantic referent of a particular word improving human communication. The expression of emotions is encouraged with different techniques during aphasia therapy since it can facilitate word retrieval and communication.

The complementary toolkit for aphasia presented in this paper can be employed in various institutions such as the health sector and education sector to deal with cases of aphasia. Moreover, families with individuals suffering from aphasia condition can use them to help improve the cognitive abilities of these individuals.

BIBLIOGRAPHY

Ardila, A. (2014) Aphasia Handbook. Miami, FL: Florida International University, (pp. 46-58, 198-207). Retrieved from https://aalfredoardila.wordpress.com/librosmonografias-booksmonographs/

Ardila, A., & Rubio-Bruno, S. (2017). Aphasia from the inside: The cognitive world of the aphasic patient. *Applied Neuropsychology:Adult*, 1-7.

Armstrong, E., & Ulatowska, H. (2007). Making stories: Evaluative language and the aphasia experience. *Aphasiology*, *21*(6-8), 763-774.

Beattie, G., & Shovelton, H. (2011). An exploration of the other side of semantic communication: How the spontaneous movements of the human hand add crucial meaning to narrative. *Semiotica*, *2011*(184), 33-51.

Blair, R. J., & Cipolotti, L. (2000). Impaired social response reversal: A case of acquired sociopathy. *Brain*, *123*(6), 1122-1141.

Breier, J. I., Randle, S., Maher L. M. & Papanicolau A. C. (2010). Changes in maps of language activity activation following melodic intonation therapy using magnetoencephalography: Two case studies. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology32*(3), 309 - 314

Callan D.E., Tsytsarev V., Hanakawa T., Callan A.M., Katsuhara M., Fukuyama H., Turner R. (2006). Song and speech: Brain regions involved with perception and covert production. *NeuroImage*, *31(3),*1327–1342

De Beer, C., Carragher, M., van Nispen, K., Hogrefe, K., de Ruiter, J. P., & Rose, M. L. (2017). How much information do people with aphasia convey via gesture? *American Journal of Speech-Language Pathology*, *26*(2), 483-497.

De Ruiter, J. P. (2006). Can gesticulation help aphasic people speak, or rather, communicate?. *Advances in Speech Language Pathology*, International Journal of Speech-Language Pathology *8*(2), 124-127.

Erlenkamp, S., & Becker, F. (2013). A New Approach to the Use of Gestures in Aphasia Rehabilitation: Stimulating Spontaneous Gesturing and Body Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *94*, 265-266.

Ferguson, N. F., Evans, K., & Raymer, A. M. (2012). A comparison of intention and pantomime gesture treatment for noun retrieval in people with aphasia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *21*(2), S126-S139.

Geigenberger, A., & Ziegler, W. (2001). Receptive prosodic processing in aphasia. *Aphasiology*, *15*(12), 1169-1187.

Goldin-Meadow, S., So, W. C., Özyürek, A., & Mylander, C. (2008). The natural order of events: How speakers of different languages represent events nonverbally. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *105*(27), 9163-9168.

Hartley, M. L., Turry, A., & Raghavan, P. (2010). The role of music and music therapy in aphasia rehabilitation. *Music and Medicine*, *2*(4), 235-242.

Heberlein, A. S., Adolphs, R., Pennebaker, J. W., & Tranel, D. (2003). Effects of Damage to Right-Hemisphere Brain Structures on Spontaneous Emotional and Social Judgments. *Political Psychology*, *24*(4), 705-726.

Kendon, A. (2004). Gesture: Visible Action as Utterance. (pp. 58-59) Cambridge University Press. Cambridge

Kong, A. P. H., Law, S. P., Wat, W. K. C., & Lai, C. (2015). Co-verbal gestures among speakers with aphasia: Influence of aphasia severity, linguistic and semantic skills, and hemiplegia on gesture employment in oral discourse. *Journal of communication disorders*, *56*, 88-102.

Landis, T. (2006). Emotional words: what's so different from just words?. *Cortex*, *42*(6), 823-830.

Lausberg, H., Davis, M., & Rothenhäusler, A. (2000). Hemispheric specialization in spontaneous gesticulation in a patient with callosal disconnection. *Neuropsychologia*, *38*(12), 1654-1663.

Lausberg, H., Zaidel, E., Cruz, R. F., & Ptito, A. (2007). Speech-independent production of communicative gestures: Evidence from patients with complete callosal disconnection. *Neuropsychologia*, *45*(13), 3092-3104.

Lorch, M. P., Borod, J. C., & Koff, E. (1998). The role of emotion in the linguistic and pragmatic aspects of aphasic performance. *Journal of Neurolinguistics*, *11*(1), 103-118.

Marshall, J. (2006). The roles of gesture in aphasia therapy. *Advances in Speech Language Pathology*, *8*(2), 110-114.

Martin, J. R. (2003). Negotiating heteroglossia: Social perspectives on evaluation. Introduction to Special Issue on Appraisal Theory. *Text*, *23*(2), 171-181.

Matthiessen, C.M.I.M. (2006). Educating for advanced foreign language capacities. Exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally. In H. Byrnes (Ed.), Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky (pp. 31-57). London: Continuum.

McMullen, E., & Saffran, J. R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, *21*, 289–311.

McNeill, D. (2007). Gesture and Thought. *Nato Security Through Science Series E: Human and Societal Dynamics*, *18*, 20-33

Melinger, A., & Levelt, W. J. (2004). Gesture and the communicative intention of the speaker. *Gesture*, *4*(2), 119-141.

Mol, L, Krahmer, E, & van de Sandt-Koenderman, W.M.E. (2013). Gesturing by speakers with aphasia: How does it compare?. *Journal of speech, Language, and Hearing Research*,*56*(4), 1224-1236.

Nakata, T. & Trehub, S.E. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior and Development*,*27*(4), 455–456

Norton, A., Zipse, L., Marchina, S., & Schlaug, G. (2009). Melodic Intonation Therapy: Shared Insights on How it is Done and Why it Might Help. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1169*, 431–436.

Özdemir, E., Norton A., Schlaug G. (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *NeuroImage33*(2), 628–635.

Paul, S., & Ramsey, D. (2000). Music therapy in physical medicine and rehabilitation. *Australian Occupational Therapy Journal*, *47*(3), 111-118.

Peretz, I. &Zatorre, R. J. (2005). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review of Psychology56*(1), 89-114

Peretz, I., Belleville, S., Fontaine, S., (1997). Dissociations between music and language functions after cerebral resection: a new case of amusia without aphasia. *Can. J. Exp. Psychol*. *51*(4), 354–368.

Racette, A., Bard, C., Peretz I. (2006). Making non-fluent aphasics speak: sing along!, *Brain*, *129*(10), 2571–2584

Rose, M., & Douglas, J. (2003). Limb apraxia, pantomine, and lexical gesture in aphasic speakers: Preliminary findings. *Aphasiology*, *17*(5), 453-464.

Schlaug G., Marchina S. & Norton A. (2008). From singing to speaking: why singing may lead to recovery of expressive language function in patients with Broca's aphasia. *Music Perception25*(4), 315-323.

Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in Brain Research*, *217*, 37–55.

Schlaug, G., Norton, A., Marchina, S., Zipse, L., & Wan, C. Y. (2010). From singing to speaking: facilitating recovery from nonfluent aphasia. *Future Neurology*, 5(5), 657–665.

Small, D. M., Zatorre, R. J., Dagher, A., Evans, A. C., & Jones-Gotman, M. (2001). Changes in brain activity related to eating chocolate: from pleasure to aversion. *Brain*, *124*(9), 1720-1733.

Stahl, B., Henseler, I., Turner, R., Geyer, S., & Kotz, S. A. (2013). How to engage the right brain hemisphere in aphasics without even singing: evidence for two paths of speech recovery. *Frontiers in Human Neuroscience*, *7*, 35.

Van Lancker Sidtis, D. (2004), When novel sentences spoken or heard for the first time in the history of the universe are not enough: toward a dual-process model of language. *International Journal of Language& Communication Disorders*, *39*(1)–44.

Van Lancker Sidtis, D. (2008). The Relation of Human Language to Human Emotion. In *Handbook of the Neuroscience of Language* (pp. 199-208). Elsevier Ltd.

Weller C.M. & Baker F.A. (2011). The role of music therapy in physical rehabilitation: a systematic literature review. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(1), 43-61.

Wildgruber, D., Ackermann, H., Kreifelts, B., & Ethofer, T. (2006). Cerebral processing of linguistic and emotional prosody: fMRI studies. *Progress in brain research*, *156*, 249-268.

Wilkinson, R. (2007). Managing linguistic incompetence as a delicate issue in aphasic talk-in-interaction: On the use of laughter in prolonged repair sequences.*Journal of Pragmatics*, *39*(3), 542-569.

Wilkinson, R., Beeke, S., &Maxim, J. (2003) Adapting to conversation: on the use of linguistic resources by speakers with fluent aphasia in the construction of turns at talk. In: Charles, G., (ed.) *Conversation and Brain Damage*. (pp. 59-89). Oxford University Press: New York.

Zumbansen, A., Peretz, I., & Hébert, S. (2014). Melodic Intonation Therapy: Back to Basics for Future Research. *Frontiers in Neurology*, 5, 7.

ENGLISH TERMINOLOGY IN NAVAL ARCHITECTURE

Anca Ionescu
PhD Student, "Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract:This paper is about NAVAL ARCHITECTURE terminology, which is the specialized vocabulary of a field. These terms have specific definitions within the field, which is not necessarily the same as their meaning in common use. Naval architecture terminology exists in a continuum of formality. Precise technical terms and their definitions are formally recognized, documented, and taught by educators in the field. Naval architecture terminology evolves due to the need for experts in a field to communicate with precision and brevity, but often has the (usually) undesired effect of excluding those who are unfamiliar with the particular specialized language of the group. This can cause difficulties as, for example, when a translator is unable to follow the discussion of naval architects, and thus cannot translate properly a naval architecture text.

Keywords: naval architecture, terminology, technical and scientific terms, shipbuilding

1. Introduction

Within the general framework of functional styles, naval architecture occupies a major position. However, we have to admit, technical discourse has not yet been thoroughly investigated, especially when we refer to the very specific terms in naval architecture[1]. Though we have spared no efforts to learn about relevant approaches in this field, we have found so far. This is one of the reasons why we decided to approach English terminology in shipbuilding and its influence upon the corresponding Romanian vocabulary.

To better grasp the achivements the achivements as well as the complexity of the Romanian shipbuilding industry we still have to get aquainted with the work carried out by three insitutions:

1. Registrul Naval Român-RNR-(Romanian Register of Shipping) is a state organization fr technical survey and classification of sea-going ships, inland vessels, and containers. The Bucharest Head Office has permanent connections with sixteen offices all over the country and co-operates with many foreign registers of shipping in: London, New York, Tokyo, Oslo, Paris, Hamburg, Genoa, Gdansk, Athens, etc.

[1]For all practical purposes , and to avoid repetition, in the present article, the terms shipbuilding and naval architecture will often be interchanged.
According to McGraw-Hill's *Dictionary of Scientific and Technical Terms*, New York, 1972, the term shipbuilding simply refers to the construction of ships, while naval architecture is the study of the physical characteristics and the design and construction of buoyant structures, such as ships, boats, barges, submarines, and floats which operates in water; it includes the construction and operation of the power plant and other mechanical equipment of these structures.

Particularly valuable for the ship terms they include, are RRS's publications: Register of Ships-containing particulars of sea-going ships and inland vessels under RRS survey, Rules for the Classification and Construction of Steel Sea-Going Ships, Rules for Equipment of Sea-Going According to International Conventions, Rules for the Classification and Construction of Inland Vessels, Rules for the Construction of Containers, Guidelines for Technical Supervision of Containers, etc.

2. ICEPRONAV (The Institute for Research and Design of Ships) is a central institute for research and design of ships. As its name implies this institution is responsible for the research and design of all types of large vessels which are being built in Romania. Up-to-date equipment, including computers and modelship laboratories, are handled by highly-qualified personnel. The institute maintains scientific relaitons with similar institutions all over the world.

3. The Naval Architecture Faculty at the University of Galatz is meant to train most of our highly qualified specialists in th efield of naval architecture.

Many other high-schools and colleges/ faculties at Constanța, Galatz, Brăila, Tulcea, etc., train the skilled workers and sailors our growing shipbuilding industry is in great need of.

All these hundreds and thousands of people working at or on ships also make use of special terminology which is steadily increasing. The study of this lexis is my first and main concern and will be dealt with.

2. English naval terms: origin, structure and frequency

Science and the corresponding terminology are a comparatively late product of the general development of human civilizaion. "The roots of science and, as a consequence, the roots of terms run deep into the period before the appearance of civilization".[2]However, in most languages, little or no written on ancient sciences and the corresponding terms, have been preserved.

The history of the English language, begins after A.D.600. Everything before that is pre-history, which means that we can guess at it bun cannot prove much. Alfred the Great, the king of the West Saxons, who reign in the second half of the 9th century, translated at this time that much of the Northumbrian literature of the preceding centuries was copied in the West Saxon.

Last still, in the 9th and 10th centuries the Norsemen emerged in their ships, with the linguistic result of a considerable influx of Norse, including terms of ship construction, into the English language.

As a consequence, alongside with native terms many Scandinavian words began to be used in ship construction in those centuries and in the centuries to come.

Examples of the former, which are extensively used today, are given in alphabetic order. Most etymologies are given in accordance with Walter Skeat's *Etymological Dictionary*, while definitions are synthetically presented from McGraw-Hill's *Dictionary of Scientific and Technical Terms*, New York, 1972.

Beam

[2] Stephen F. Mason, *A History of the Science,* New York, 1962, p. 11

1. The breadth of a ship at the widest point.
2. A transverse structural member of the framing of a vessel used to support a deck and to brace the sides against stress. (Middle English *beem,* A.S. *beam,* a tree).

Board

1. The side of a ship. (Middle English *bord*, A.S. *bord*, *board*).

It is to be noticed that some terms have a probable etymology, while for some others the origin is quite obscure. This is the case of words such as **bitt, bulk,** and **ship.**

> *"Sometimes between the years 1000 and 1200 important changes took place in the structure of English and Old English became Middle English. The important political event that facilitate these changes was, by all means, the Norman Conquest in 1066." (Roberts 1967, 34).*

It is in the vocabulary that the effects of the Norman Conquest are the most obvious. All sorts of French words came into English. There were words to do with government, church, household words, food, grammar and noun words that are listed in any book on the history of English language. *"All these and thousands more poured into the English vocabulary between 1100 and 1500, until at the end of that command."* (Roberts 1967, 54). However, it was not until the Middle Ages and early modern times that elements of science and scientific terminology, properly speaking, came into being.

The period of Early Modern English (the 16th and 17th century), which was also the period of English Renaissance, was a time when people developed a keen interest in the past, and a more daring and imaginative view of the future. It was a time when new ideas multiplied, and new ideas meant new language.

Apparently, the English had grown accustomed to borrowing words from French as a result of the Norman Conquest; now they borrowed from Latin and Greek. Many words were words of science, a great many of which, belonged to naval architecture.

The following examples are given for illustration. Some of the terms, however, are more recent developments.

Anchor

1. A device usually of metal attached to a ship or boat by a cable and cast overboard to hold it in a particular place by means of a fluke that digs into the bottom. (The current spelling imitates the false Latin form *anchora*. A.S. *ancor-, ancora,* from Greek *ankura*, a bent hook).

Barge

1. Flat-bottomed boat for carrying cargo on protected waterways, usually without engines or crew accommodations. On inland river systems barges can be lashed together and either pushed or pulled by tugs and handle cargo of 60,000 tonnes or more. Small barges for

carrying cargo between ship and shore are known as lighters.(Middle English *barge*, Latin *barga,* variant of *barca*).

Bilge

1. Part of the underwater body of a ship between the flat of the bottom and the straight vertical sides.
2. Internally, the lowest part of the hull, next to the keelson. (A variant of bulge. Middle English *bulge*, Old French *boulge*, a bag, Latin *bulga*, a bag).

Boiler

1. Derivative. Generator in which water is heated and converted into steam. Boil- to bubble up. (Old French *boillir*, to boil, Latin *bullire,* to bubble up, to boil).

Bracket

1. A simple rigid structure in the shape of an L, one arm of which is fixed to a vertical surface, the other projecting horizontally to support a shelf or other weight. (French *briquette*, Latin *bracae,* breeches).

Capstan

1. A retracting vertical -axed rotating machine developed for use on sailing ships to apply force to ropes, cables, and hawsers. (Middle English from Old Provensal *cabestan*, *cabestran*, from *cabestre*, a rope noose, Latin *capistrum*, halter, from *capere*, to take, seize).

Cargo

1. Goods or merchandise loaded into a ship with carriage. (Spanish *cargo, carga*, load, Late Latin *carricare,* from Latin *carrus*, a kind of vehicle).

Carina

1. English careen. The main body of a ship, exclusive of masts, sails, yards, and rigging. (French *carine,* careen, keel, Latin *carina*, keel).

In much the same period, principally from the 14th century to the 17th centuries, the nautical relations with the Dutch brought into the English language many terms which were directly linked with naval architecture or navigation.

Bowsprit

1. A large spar extending forward from the vessel's prow. It provides an anchor point for the forestay(s), allowing the fore-mast to be stepped farther forward on the hull.

Buoy

1. Floating object that can have many purposes. It can be anchored (stationary) or allowed to drift with the sea wave. The word, of Old French or Middle Dutch origin, is (in British English) now most commonly pronounced /ˈbɔɪ/ (identical with boy, as in buoyant). In American English the pronunciation is closer to "boo-ee."

Freight

1. Goods transported in bulk by truck, train, ship, or aircraft.

Hoy

1. A heavy barge used in harbors.

2. A vessel of the 17th and 18th centuries, usually sloop rigged, used for fishing and coastal trading.

Lighter

1. A lighter is a type of flat-bottomed barge used to transfer goods and passengers to and from moored ships. Lighters were traditionally unpowered and were moved and steered using long oars called "sweeps" and the motive power of water currents.

Marline

1. Small stuff of two-fiber strands, sometimes tarred, laid up left-handed.

Skipper

1. Master of fishing or merchant vessel.

To get a better idea of the source of naval terms in Contemporary English, I first selected a small amount (150 words) of the most frequently used terms, out of an immense corpus, giving the percentage of their origin.

In the long run, the naval architecture vocabulary has been thoroughly investigated from a lexicographic point of view and adequately listed in valuable technical dictionaries. The list of lexicons we made use of for my investigation would point to the great bulk of vocabulary that has recently been piled up in their register.

Ansted, A. 1933.*A dictionary of Sea Terms*, Brown and Ferguson, Glasgow.

Bibicescu, Gh. 1971. *Lexicon maritim englez-român cu termeni corespondenţi în limblile: franceză, germană, spaniolă, rusă,* Editura Stiintifica, Bucuresti

Bielkina, S.S. 1958. *English- Russian on Shipbuilding and Maritime Engineering*, Leningrad.

Hoyer-Krentzer. 1944. Technical Dictionary.

Layton, C.W.T. 1958. *Dictionary of Nautical Words and Terms*, Brown and Ferguson, Glasgow.

Depending on the context, that is, on the level of the text being analyzed, some terms are of a very great frequency of occurrence, while others are occasionally used. The following terms are of a low frequency of occurrence: *anchor, apparatus, bunker, crane, equipment, installation, lining, maneuverability, radio, rudder, steam, tank, winch, ballast, barge, burner, draft, engineering, freeboard, freight, funnel, generator, gyrocompass, helm, knot, life-boat, life-jacket, mast, motor, pallet, piston, pitching, radar, refrigerator, heavy sea, shell, stabilizer, stoker, tug, trimmer, windlass, vibration.* Whereas, the following terms are of a high frequency: *vessel, ship, cargo, tonnage, fuel, engine, capacity, liner, deck, aft, unit, machinery, accommodation, deadweight, speed, turbine, buoy, oil, tanker, bridge, derrick, forward, hull, stores, astern, beam, container, crew, hatch, hold, load, port* and *steam.*

We have also investigated a naval architecture text, namely *High Speed Small Craft*[3]by Peter Du Crane, where we divided the terms into three distinct levels:

1. Special terms= 138 (13%)
2. General technical terms=42(4%)
3. Common terms=870(83%)

[3] Peter Du Cane 1956. *High Speed Small Craft*, London

Our further investigation in the naval architecture terminology revealed that Duch has given the English language a series of words, such as:

1. Avast, from *hou vast*, meaning *hold fast*.
2. Drill, from the verb *drillen*, to train/instruct
3. Freebooter (Pirate), from *vrijbuiter*.
4. Yacht, from *jacht* meaning *hunt*
5. Pump, from *pomp*.
6. Sloop, from *sloep*.
7. Skipper, from *schipper* meaning someone who ships.
8. Keel, from *kiel*
9. Maelstrom, from *maalstroom* meaning "strong current" (borrowed via a Nordic language)
10. Forlorn hope, from *verloren hoop* "lost hope".
11. Cruiser, from the verb *to cruise* from Dutch *doorkruisen* meaning to sail across or go through.
12. Brandy, from Dutch *brandewijn*, distilled wine.

A list of English loanwords, examples of usage and comments

This part of the study contains a set of 14 English words. Each word will be dealt with separately and listed in alphabetical order. The part of speech and gender will be given in parenthesis after the headword. The corresponding English term is then cited followed by the phonetic transcription in English.

The following list of terms and expressions is in no way an exhaustive register of the English words used in the field of naval architecture around the turn of the 20th century. The list only contains examples of the main terms. Also, the collection of sources consulted is in no way an exhaustive list. Many words were considered as possible candidates but were omitted primarily because examples of usage were not considered adequate or were not found in reliable written sources.

Bag rope

Etymology: [bag + rope]

bag [Early ME. bagge: cf. ON. baggi ‘bag, pack, bundle’ (not elsewhere in Teutonic); also OF. bague, Pr. bagua baggage, med.L. baga chest, sack. The Eng. was possibly from the ON.; but the source of this, as well as of the Romanic words, is unknown; the Celtic derivation suggested by Diez is not tenable: Gaelic bag is from English. Of connexion with Teutonic *balgi-z, Goth. balgs, OE. b£l, bæl, bæli, whence belly, bellows, and the cogn. Celtic bolg, balg, there is no evidence.]

rope [Common Teut.: OE. ráp masc., = OFris. râp (in silrâp; WFris. reap, EFris. rôp, but NFris. riap:—*rêp), MDu. and Du. reep, MLG. rêp, reep, reip (LG. rêp), OHG. and G. reif, ON. reip neut. (Icel., Fær., Norw. reip, Sw. rep, †reep, Da. reb, †reeb, reeff, etc.), Goth. raip (in skaudaraip shoe-thong). In the Lex Salica (c 490) the Old Frankish form appears to be Latinized as reipus (only in a transferred sense), and from early Teutonic the word passed into Finnish as raippa rod, twig.]

Backstrop/back strop

Etymology: [back + rope]

back [Common Teut.: OE. bæc (neuter) is cogn. with OS. bak, OFris. bek, MDu. bak, LG. bak, ON. bak.—OTeut. *bako-(m); not found in Gothic or OHG., and now lost in Du. exc. in derivatives, such as achterbaks, bakboord. Cf. ridge.]

strop [OE. strop (once only) = (M)Du., (M)LG. strop, OHG. strupf masc. (a derivative of the same meaning is MHG., mod.G. strüpfe fem., LG. strippe: strip n.2), prob. a WGer. adoption of L. struppus, stroppus, strap, band (? a. Gr. στρ ϕ ο |), whence OF. estrope (mod.F. estrope, étrope), Pr. estrop-s, Cat. estrop, Pg. estropo rowlock-strap, It. stroppa strap, band.]

Bar

Etymology: [ME. barre, a. OF. barre (= Pr., It., Sp., Pg. barra):—late L. barra of unknown origin. The Celtic derivation accepted by Diez is now discredited: OIr. barr 'bushy top,' and its cognates, in no way suit the sense; Welsh bar 'bar' is from Eng., and Breton barren 'bar' from Fr. (The development of sense had to a great extent taken place before the word was adopted in English.)]

Becket

[Etymology unknown. Du. bogt, bocht 'bend' of rope, has been suggested. Falconer Dict. Marine, thought it 'probably a corruption of bracket.']

Bloke

Etymology 1: [Origin unknown: Ogilvie compares 'Gypsy and Hind. loke a man.']

Etymology 2: [Mid-19th century. From Shelta, a secret jargon used by Romany people in Britain and Ireland.]

Bracket

Etymology: [The earliest form bragget appears to be (either directly or through F. braguette) adaptation of Sp. bragueta, dim. of braga:—L. braca, sing. of bracæ breeches; the form bracket is a corruption, perh. influenced by It. bracheta, dim. of braca:—L. braca.]

Bulk

Etymology: [Of complicated etymology. The coincidence in meaning with ON. *bulki, Icel. búlki 'heap, cargo of a ship' (Vigf.), Da. bulk lump, clod (cf. mod.Icel. búlka-st to be bulky), suggests that the word, though not recorded before 15th c., may (in the senses 'heap', 'cargo') be of Scandinavian origin. Within a few years of its first appearance, bulk occurs in the senses 'belly, trunk of the body', due app. to confusion with bouk, which it has entirely superseded in literary English. (Cf. however, the Flemish bulck 'thorax' in Kilian.) The sense of 'size' (branch III) seems to have been evolved chiefly from the notion of 'body', though it may be partly due to

that of ‘heap’ or ‘cargo’. The form boak, used by N. Fairfax 1674 indiscriminately with bulk in the sense of ‘magnitude’, is apparently:—ME. bolk.]

[1400–50; late ME bolke heap, cargo, hold < ON bulki cargo, ship's hold]

Davit

Etymology: [Formerly also David, and app. an application of that Christian name, as in the case of other machines and tools. Cf. F. davier, the name of several tools, etc., altered from daviet (Rabelais) = Daviet, dim. of OF. Davi David; the tool was still called david by joiners in the 17th c. (Hatzfeld and Darmesteter).]

Dock

Etymology: [Found early in 16th c., also in 16th c. Du. docke, mod.Du. dok. From Du. and Eng. it has passed into other langs., Da. docke, Sw. docka, mod.G. dock, docke, mod.F. dock, in 1679 doque. Ulterior origin uncertain.It has been variously compared with rare Icel. dökk, dökð pit, pool, Norw. dokk hollow, low ground, med.L. doga ditch, canal (Du Cange), Gr. δοχ receptacle. See Skeat, E. Müller; also Grimm, and Diez s.v. Doga.]

Ejector

Etymology: eject (v.) [adaptation of L. Uject-Qre, frequently of UjicSre to throw out, f. U out + jacSre to throw; or directly f. Uject- ppl. stem of UjicSre. As in many other Eng. vbs. identical in form with L. ppl. stems, the precise formation is somewhat doubtful; the senses are derived partly from UjicSre, partly from UjectQre.]

Haul

Etymology: [A variant spelling of hale v.1, in 16th c. also hall; representing a different phonetic development of ME. hale (hA;l): cf. small, beside OE. smæl, ME. smal, smale, Sc. smale, smail. For the spellings au, aw, which date only from 17th c., cf. crawl.]

Quarter

Etymology: [a. OF. quarter, -ier (12th c. in Littré):— L. quartar-ius a fourth part (of a measure), f. quartus fourth: see quart n.2 and -er2 2.]

Steam

Etymology: steam (v.) [OE. stéman, stýman:—prehistoric *staumjan, f. *staum- steam n.] steam (n.) [OE. stéam = WFris. steam, Du. stoom:—OTeut. type *staumo-z, of obscure origin.]

Trawl

Etymology: [Origin and age obscure. If quot. 1481–90 belongs here, trawelle might be related to rare MDu. traghel drag-net (in Teuthonista 1475), referred by Verwijs and Verdam ult. to L. tragula drag-net. But the MS. reading is indistinct, and some would read tramelle.Apart from quot. 1481–90, the vb. appears earlier than the n., and may be its source, but is no less obscure in origin. The forms troul, trowl were perh. Due to confusion with trawl, troll, another fishing term.]

To get a better idea of the source of naval terms in Contemporary English, we first selected a small amount of most frequent used terms, out of an immense corpus, giving the percentage of their origin.

This is the list of the terms which we found to be extensively used today by many specialized and authoritative institutions such as Lloyd's Register of Shipping, London, and American Bureau of Shipping, New York. They are given in a strictly alphabetical order: *accomodations, afloat, aft, after peak, anchor, astern, awing, barrage, battens, beam, bear, bilge, bitt, blade, block, board, boat, boiler, bottom, bow, bracket, bearding, belfry, belly, bend, bevelling, bills, bindings, binding-strakes, birthing,bitts, blocks, bobstay-holes, bolster, bolts, bow, boxing, braces, brackets, breast-hooks, breast-rail, breast-work, breech, bulge, bulgeway, bulk-heads, bumpkins, butt, buttock, camber, canting, caps, capstand, carlings, cat-head, caulking, chains, chain-bolts, champher, channels, channel-wales, cheeks, chestree, chine, chocks, clamps, clean, cock-pit, companion, counter, cross-chocks, cross-piece, cross-spales, crows-foot, dagger, dagger-knees, dead-doors, dead-eyes, dead-flat, dead-lights, deadwood, decks, dowsing-chocks, draught, drifts, driver, druxey, dub, ekeing, face-piece, false-keel, false-post, fashion-pieces, fay, fenders, fire-rail, figure, fillings, finishing, flaring, floors, floor-hollow, foot-rail, or footspace-rail, foot-waleing, forecastle, fore-foot, fore and aft, forward, frames, furrens, futtock, gammoning-hole, garboard-strake, gripe, ground-ways, gunwale, half-ports, half-timbers, hanging, harpings, hatches, hatchways, hawse-pieces, head, head-ledges, head-rails, heel, hold, hood, hoodings-ends, hooking, horse, in and out, inner-post, keel, keelson, kevels, knees, knee of the head, knight-heads, or bollard timbers, knuckle-timber, lacing, ladders, ladder-ways, lap-sided, larboard, launch, lazaretto, ledges, limber-boards, limber-strake, load-water-line, long-timbers, luff, main-breadth, mast-carlings, midship, midship-bend, munions, navel-hoods, nog, orlop,over-hanging, partners, pilasters, pillars, pins, plank, plank-sheers, plumb, poppets, ports, port-lids, preventer-plates, preventer-bolts, pump, pump-dales, pump-cistern, quarter, quarter-deck, quarter-gallery, quarter-pieces, quick-work, rabbet, rails, rake, ramline, ranges, reconciler, or top-timber-hollow, ribband, riders, room and space,round-house, rudder, or rother, rudder-irons, or pintles, saddle, scantling, scarf, screen bulk-head, scuttles, scuppers, seams, shaken, shank-painter, sheer, sheerstrake, shift, shivers, sholes, shores, sleepers, or transom-knees, snying, spanshacle, spirketting, spurs, square-tuck, standards, stantients, starboard, steeler, steering-wheel, stem, stemson, steps, stern, stern-post, stern-frame, stools, stopper-bolts, strake, string, supporters, surmarks, sweep, or tillar-sweep, syphered, tabling, taffrail, term, tick-stuff, throat, tillar, timbers in the head, top-timbers, top and butt, trail-boards, transoms, truss, tumbling-home, unship, waist, wales, water-ways, wing-transom, winding.*

In the long run, the naval vocabulary, including terms in shipbuilding and naval architecture, has been thoroughly investigated from a lexicographic point of view and adequately listed in valuable technical dictionaries.

We have put the terms with the frequency of occurrence of the special terms in a table:

Terms	Frequency of occurrence	Terms	Frequency of occurrence
vessel	41	oil	6

ship	32	tanker	6
cargo	31	bridge	5
tonnage	30	derrick	5
fuel	16	forward	5
engine	14	hull	5
capacity	13	stores	5
liner	12	astern	4
deck	11	beam	4
aft	8	container	4
machinery	8	crew	4
unit	8	displacement	4
accommodations	7	hatch	4
deadweight	7	hold	4
speed	7	load	3
turbine	7	port	3
bows	6	stern	3

Depending on the context, that is, on the level of text being analysed[4], some terms are of a very great frequency of occurrence, while others are occasionally used.

The following terms are of a low frequency of occurrence: a*nchor, apparatus, bunker, crane, equipment, installation, lining, radio, rudder, steam, tank, winch, barge, burner, draft, freeboard, freight, generator, helm, knot, mast, motor, pallet, piston, pitching, radar, shell, tug, vibration.*

The frequency of occurrence were established according to the following parameters:

1. naval terms proper
2. general technical terms
3. compound terms
4. modal constructions
5. passive constructions

Mention should be made that all terms and structures have been selected from original works such as: *Basic Naval Architecture*, by Lenneth, L. , London, 1967; *High Speed Small Craft*, by Peter Du Crane, London, 1956; *Steel Ships*, by Walton Thomas, London, 1974.

In terms of word structure, the available evidence indicates that in shipbuilding, besides simple terms, a great many, extremely varied compounds and terminological structures, are also to be found.

This is precisely because the compound terms, like the phrases with the relative clause, although grammatically equivalent, do not have the same communicative value. Moreover, the compound term are used to refer to something which is already concede as a single entity, as an item in a clause of its own. In other words, compound as well as terminological structures are used to communicate an idea of something for which the language does not have an existing form.

These are frequent examples in shipbuilding:

[4] e.g. shipping, hull design, machinery, etc.

Noun + noun:*cargo vessel/ship, power unit, propulsion unit, shelter deck, steam engine.*

Adjective + noun: *cellular ship, crude oil, dynamic force, free piston, main deck, operational vessel.*

Adverb+ noun:*forward wave, forward motion, fast passengers.*

Verbal adjective+ noun: *lifting effect, handling capacity.*

3. Romanian terminology in shipbuilding

The following are graphic examples, and are also given to bridge between the two divisions devoted to English and Romanian terminology in shipbuilding. Such terms pose real difficulties in rendering their Romanian equivalents. To the best of our knowledge, most of these terms, of which I am going to give a comprehensive list, have not yet been linguistically analysed, and officially accepted by the Romanian authoritative institutions.

General	Generalitati
Type and destination of vesseL	Tipul si destinatia navei
Main characteristics	Caracteristici principale
Vessel's class	Clasa navei
Rulles and Regulations	Reguli si Regulamente
Deadweight	Greutate proprie (capacit.totala de transp.)
Speed	Viteza
Navigation area, crusing range	Zona de navigatie, distanta de navigatie
Capacity of holds and tank	Capacitatea magaziilor si tancurilor
Capacity of holds	Capacitatea magaziilor
Container capacities	Capacitatile containerelor
Capacity of tanks	Capacitatea tancurilor
Crew's composition	Componenta echipajului
Main engine	Motor principal
Trim and stability	Asieta si stabilitate
Spare parts and inventory	Piese de rezerva si inventar
Delivery documentation	Documentatie de livrare
Builder supply	Furnitura constructorului
Buyer supply	Furnitura cumparator
General terms	Conditii generale

4. Conclusions

Every profession and every science builds up its own specialized language use and terminology. Technical terminology differs from the terminology of professions in being more systematic and based on taxonomy. Naval architects approach language strategically, actually preferring clarity to obscurity.

BIBLIOGRAPHY

1. Ansted, A. (1933).*A dictionary of Sea Terms*, Brown and Ferguson, Glasgow.
2. Bejan, N. and Gavriliu, E., (1986) *English for Students in Ship-Building*, Galați,
3. Bejan, N. and Gavriliu, E., (1989) *English for Students in Food Industry*, Galați,
4. Bibicescu, Gh. (1971) *Lexicon maritim englez-român cu termeni corespondenţi în limblile: franceză, germană, spaniolă, rusă*, Editura Stiintifica, Bucuresti
5. Bielkina, S.S. (1958) *English- Russian on Shipbuilding and Maritime Engineering*, Leningrad.
6. Croitoru, E., (1980) *English for Students in Thermal Machines*, Galați
7. Croitoru, E., *English for Students in Machine-Building Technology*, Galați, 1991,
8. Du Crane, P. (1956) *High Speed Small Craft*, London.
9. Hoyer-Krentzer. (1944) *Technical Dictionary*.
10. Layton, C.W.T. (1958) *Dictionary of Nautical Words and Terms*, Brown and Ferguson, Glasgow.
11. Lenneth, L. (1967) *Basic Naval Architecture*, London.
12. Racoviță, C. (1984), *English for Students in Metallurgy*, Galați
13. Walton T., (1974) *Steel Ships*, London.

TEACHING STRATEGIES OF MAKING MEDICAL TOPICS MORE PRACTICAL AND ATTRACTIVE TO STUDENTS

Stanca-Ioana Bucur
Assist., PhD, University of Medicine and Pharmacy, Tîrgu Mureș

Abstract: Teaching medical English is often a challenge for teachers because we have to talk about concrete scientific data while trying to find ways to involve students in discussions and group activities. Bringing up interesting topics that are familiar to students, keeping them active by creating opportunities for debates and teaching them how to use real medical forms are good strategies for an interesting medical English class.

Keywords:medical terminology, families of words, medical forms, group work, role-play.

Medical texts are very different from literary texts in that they offer specific, scientific data which don't leave much to imagination. They are based on concrete information regarding diagnosis, prognosis or treatment of different medical diseases, they describe organs and their role in the human body or reveal research findings and describe investigations which are explained with accuracy and precision. These texts can be used though as raw material for ESP classes, opening the door for interpretation and debating. Used as tools for perfecting students' skills in communication and vocabulary, they offer an amazing range of interractive opportunities for student-student or group activities.

Teaching medical English to medical students, we are often confronted with their lack of interest in learning something that is only slightly touching their main study subject which is medicine. Moreover, their level of knowledge of English may differ very much, to such an extent that some of them may consider the texts almost unapproachable and therefore boring at some point. Consequently, the task of the teacher is to 'stir things up' by launching topics for discussion that would involve all students and would be approachable for all of them. In order to do that, the teacher should keep in mind that instead of reading and translating the text with maximum accuracy, it would be more convenient that the students understand the main ideas of the text and be able to get involved in topic discussions that would finally improve their vocabulary and of course, strengthen the confidence of those who feel intimidated by their colleagues.

In this paper I will write about a practical course that I prepared and experienced with my Ist year medical students. It is focused on communication and group work and its final objectives are buiding up vocabulary by finding synonyms to different medical terms, forming families of words and using medical terminology. The final stage of the course is focused on egaging students in conversation by practicing on observation files in groups.

The topic of the course is *Drugs of abuse.* The first step after introducing the subject proposed for discussion is to ask students what drugs of abuse they know. The aim of this task is eliciting vocabulary, the type of activity is brainstorming and the work format includes the whole class of medical students. During this stage students come up with the names of a wide range of substances that are addictive to the human body, such as: amphetamines, LSD, cocaine, heroine, marihuana, opium. A strange thing that I experienced with my students is that, while I kept

asking for more information, they came to a halt, failing to mention the most common addictive substances which are of course, alcohol, caffeine, tabacco, sleeping-pills and painkillers.

After writing all these terms on the blackbord, the next step, step 2, is to ask students to work in groups and build up word families by adding sufixes and prefixes to the following words: *addict*, *harm*, *depend*, and also to use them in a context, in sentences of their own. They will come up with a lot of terms, such as addiction, addictive, non-addictive, addicted, dependance, independance, depending, harmless, harmful, harmlessly, unharmful and so on, which will be all written again on the blackbord. The teacher will also ask students to communicate some of the sentences that they have built up using these terms.

The next question addressed to the students is whether they know what *side-effects* and *withdrawal effects* mean and which is the difference between them. Now the teacher could mention the fact that pills can be roufly classified into three groups: prescribed medication, over-the-counter medication or illigal drugs. During this stange, the students are asked again to work in groups and name as many symptoms as they can think of regarding drug withdrawal, keeping in mind the fact that these symptoms vary depending on the drug of abuse and the length of the addiction period. The students will mention nausea, nervousness, sweating, vomiting, drowsiness, dizziness, blurred vision, confusion, coma, trembling, anxiety, hallucinations, uneasiness and others. The teacher points out that many of these terms are derived words. He writes examples of how a part of speech turns into another one by adding specific suffixes, obtaining nouns from adjectives or nouns from verbs etc. He can also remind the students the grammar rules of doubling the final consonant before an ending that may show degrees of comparison (for adjectives), past tense (for verbs) and also the rule of changing *y* into *-i(e)* in adjectives and adverbs. Reminding students some rules of grammar is never a bad idea, as there will always be some of them who come across this information for the first time.

During the third step of the activity the students are asked to imagine themselves are doctors working in a hospital. They are on the night shift in the ER when they receive a patient in a high stage of alcohol intoxication, accompanied by a sober person, capable of offering valuable information to the doctors on duty.

The students are asked to create a scenario, establish the age of the patient, his family history, the history of his addiction, decide on the person who brought the patient to hospital, whether he/she is a relative, a friend of the patient or someone else, the conditions in which the patient was found with details about the time, place, possible situations in which he was involved or which led to his present condition etc. They are told that they will have to produce a dialogue between the ER doctor and the patient's attendant and that they will have to use the information to fill in the patient's medical form. Then each group receives a chart with a case note on which the students will have to write their 'observations' after consulting the patient and discussing with the person who brought him to the ER. They are asked to make use of the medical vocabulary discussed in the first part of the class.

There are plenty of clinical forms to choose from and they can be easily found in books or on the internet: medical clearance forms, discharge summary template, medical history forms, assorted forms which are very complex, thorough and minute, giving information about the patient's family history, medication administration, previous hospitalizations and possible surgeries that the patient might have undergone and so on. The form that I chose to use in my class of 1st year students is that of case history. Of course, I brought some changes to the original file and I adapted the entries of the form as I thought fit, keeping in mind that I address students of medicine, not doctors. The form is presented below:

LAST NAME
FIRST NAME
AGE .....
SEX M..... F.....
OCCUPATION
PAST HISTORY
PRESENT COMPLAINT
GENERAL CONDITION
OTHER CLINICAL OBSERVATIONS
INVESTIGATIONS
DIAGNOSIS
TREATMENT
OTHER RECOMMANDATIONS

During this stage of the course each group of students works as a team, it is a brainstorming activity during which they have to make up a realistic story and come up with details about 'the patient' 's life, details about his condition when he was brought in and so on. They will use many of the medical terms mentioned previously during the course.

The last step of the activity, step number 4, is focused on students' communication skills mostly as they are asked to appoint two representatives of their group who have to play the role doctor-patient's attendant. They are allowed to keep the case history form that they have filled in and to peek at it as they reproduce the dialogue but they are not allowed to read from the paper. They should be encouraged to speak and use the information acquired during the course, but while doing this they should know that they must get involved in a conversation and should not read from the notes.

During this stage of the course, the teacher's role is particularly important as he has to note any of the students' mistakes, pay attention to the way they use the given medical vocabulary, see if they understood the meaning of the words and are able to use them in the right context, coordinate them if necessary and also encourage them by stressing on what they did well. Each group receives a feedback from the teacher as soon as they finish the role-play.

BIBLIOGRAPHY

Byrne, Donn, *Teaching Oral English*, Longman Group UK Limited, Essex, 1994.
Douglas, A., Strumpf, M., *Webster's New World Dictionary of Acronyms and Abbreviations*, Webster's New World, New York, 1989.

Glendinning, Eric H., Holmstrom, Beverly A. S., *English in Medicine. A course in communicationskills*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

James, V. David, *Medicine*, Prentice Hall International (UK) Limited, Hemel Hempstead, Hertfordshire, 1992.

Matthews, Alan, Spratt Mary and Les Dangerfield, *At the Chalkface. Practical Techniques inLanguage Teaching*, Thomas Nelson and Sons Ltd, Surrey, UK, printed in Hong Kong, 1991.

ONLINE RESOURCES

https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/69_speech_language_hearing_case.pdf

www.ccicinc.com/assets/CCIC-adolescent-case-history.pdf

MOTIVATION AND DEMOTIVATION IN STUDYING FRENCH AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF CLUJ-NAPOCA

Cristiana Bulgaru
Reader, PhD, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract:At the end of the university year 2015-2016 we tried to evaluate the attitude of students from a couple of faculties from the Technical University from Cluj-Napoca towards studying French after two or four semesters of learning the language. Our aim was to identify their expectations and the issues they face, whilst having to work in a rather difficult environment, mainly due to different language levels within the same group. For this purpose, we used a questionnaire comprising of 10 questions and referring to the level of French, which was studied at university, the way they came to be part of a group studying French, the aspects they regard as accessible or difficult when studying French, aspects regarding the utility or lack of utility of certain topics dealt with during the seminars, the part French plays in studying at university level and in perspective in the work performance. The information gathered from 72 students from the first and second study year from the Faculty of Civil Engineering (field of study: Civil Engineering), Faculty of Machine Building (field of study: Industrial Engineering) and Faculty of Mechanical Engineering (field of study: Automobile Engineering), revealed the following aspects:
• the need to preserve and improve the differential teaching system within difficult heterogeneous groups (beginners + intermediate + upper intermediate), so that the students are engaged in the activities suggested, which need to closely reflect their level of knowledge;
• the need to diversify the topics suggested, according to the preferences expressed by the students, nonetheless mentioning that these need to comply with the regulations of the department and the subject description;
• the need to leave out topics which do not appeal to the students and the need to adapt topics which prove either too difficult or too easy as compared to the level of knowledge of the students;
• the importance of finding / drawing up modern materials, appropriate for the level of the students;
• the need to establish a sustained consultation program for students meeting with difficulties;
• the importance to make students aware of the advantages of internships or studying in a French speaking country.
Our research starts with a review of the main types of motivation for studying a foreign language, identified by O. Challe in her book, Enseigner le français de spécialité (instrumental, integrative, intrinsic, extrinsic) and ends with referring to aspects identified within the same theoretical frame.

Keywords: motivation, demotivation, accessibility, learning success, work performance

1. Introduction

Une stratégie d'enseignement d'une langue vivante qui se veut efficace devrait être centrée sur les besoins de l'apprenant et sur la mise en place d'un climat de travail sécurisant et stimulant. C'est un problème qui préoccupe à la fois les enseignants et les théoriciens de la motivation dans l'apprentissage. Dans son livre dédié à l'enseignement du *FOS*, Odile Challe revoit quelques repères essentiels en la matière : ● la perspective de *J. Harmer* sur la motivation comme élan qui pousse à l'action (dans notre cas, à l'apprentissage d'une deuxième langue), ●*la théorie humaniste* qui met en vedette les sentiments, les émotions qui accompagnent toute

démarche didactique de transmission de connaissances, ● le plaidoyer de *Maslow* qui vise la nécessité de mettre en place une atmosphère sécurisante, bénéfique pour la réflexion et pour la créativité, ● *la théorie socio-constructiviste* qui porte sur la nature différenciée de la motivation, due au rapport entre la motivation et l'interprétation personnelle donnée par chaque individu aux influences internes et externes. Au-delà de cette variété des réflexions théoriques, Odile Challe isole les types suivants de motivation :

a) la motivation intégrative : pousse l'apprenant à s'informer aussi sérieusement que possible sur la culture et la langue étudiées, dans le but de se faire accepter un jour comme membre de la comunauté linguistique et culturelle en question ;
b)la motivation instrumentale : se manifeste lorsque l'étude d'une langue a comme point de départ une raison professionnelle (formation, carrière, voyage d'affaires, etc.) ;
c) la motivation intrinseque : est liée, entre autres, à l'intérêt suscité par la classe de langue vivante, par la méthode de l'enseignant, par les succès scolaires etc., et se manifeste chez les apprenants passionnés des langues vivantes en général, chez ceux avides de performance ou tout simplement chez ceux désireux d'obtenir de bons résultats, sans trop d'effort.
d)la motivation extrinseque : se manifeste lorsque l'apprenant est obligé à étudier une langue qui ne l'intéresse pas, mais qui figure dans le curriculum.

D'une manière plus ou moins évidente toutes ces formes de motivation se retrouvent chez les étudiants de l'Université Technique de Cluj-Napoca qui ont participé à notre recherche, peut être moins la motivation intégrative : à la différence de leurs collègues qui font des études de médecine bien des fois pour exercer leur métier et s'établir à l'étranger, les étudiants polytechniciens savent qu'ils pevent valoriser très bien leur diplôme en Roumanie.

2. Le contexte de la recherche

Dans les neuf facultés de l'Université Technique de Cluj les groupes de langues vivantes se forment en première année de scolarité, compte tenant du choix des étudiants. Le curriculum prévoit l'apprentissage d'une seule langue (l'anglais, le français, l'allemand ou l'italien), reparti généralement en deux heures de séminaire par semaine, pendant quatre semestres[1]. Il faut également mentionner les filières anglaises et allemande de certaines facultés (niveau licence et master)[2], très appréciées par les candidats, et la seule spécialité de master en français de l'UTC-N soutenue par l'AUF et fonctionnant à la Faculté de Génie Électronique et Télécommunications.

Le français reste omniprésent dans les facultés de l'UTC-N – presque 30% des étudiants continuent à l'étudier, car l'italien et l'allemand, langues considérées plus intéressantes, ne figurent pas dans le curriculum des facultés comme Génie du Bâtiment ou Science des Matériaux. Le Centre de Réussite Universitaire (CRU) qui fonctionne à l'UTC-N depuis 3 ans, aninmé par un lecteur français a eu une contribution substantielle pour la stimulation de l'étude

[1] Font exception les Facultés de Génie Informatique et de Génie Électronique et Télécommunications dans le curriculum desquelles on prévoit des cours magistraux de langues (anglais, français), non seulement des séminaires. Dans d'autres facultés (Architecture, Installations, mais aussi Génie Électronique et Télécommunications) le nombre des séminaires de langue a diminué.
[2] Génie Mécanique (3 filières anglaises, une filière allemande), Génie Civil (3 filières anglaises), Génie Informatique (2 filières anglaises), Génie Électronique et Télécommunications (1 filière anglaise et la seule spécialité de master francophone).

du français parmi les étudiants, mais aussi parmi les enseignants ou le personnel administratif. Fondé grâce au soutien de l'AUF, le CRU a proposé une alternative, sans contraintes académiques, amusante et dynamique, d'apprendre ou de consolider une langue difficile, à travers des activités qui permettent la découverte de l'univers culturel de la Francophonie, y compris des possibilités de formation dans les pays francophones. En dépit de cette brise de fraîcheur apportée par le CRU, l'orientation vers l'étude du français reste encore problématique.

Le principal concurrant de la langue française est l'anglais, perçu comme *lingua franca* non seulement dans la vie quotidienne, mais aussi (et surtout) dans le monde de la science et de la technique. D'autre part, les 10 dernières années, dans les conditions de l'accès libre au marché européen du travail, nous avons assisté à une réorientation massive vers l'étude de l'italien et de l'allemand. L'intérêt pour le français est plus modeste, étant lié aux opportunités professionnelles offertes par les grandes compagnies françaises qui ont pénétré en Roumanie assez recemment : *Michelin, Lafarge, Renault, Emerson,* etc. Ces compagnies se sont créé relations stables avec le milieu universitaire qui leur fournit des stagiaires et de futurs employés[3].

Un bon niveau de français peut offrir la chance d'une bourse d'études ou d'un stage professionnel dans un pays francophone. En ce sens, les opportunités pour les étudiants polytechniciens sont beaucoup plus nombreuses que les celles qui valorisent la connaissance d'une autre langue, notamment depuis que l'UTCN est devenue membre du réseau AUF (2009).

Pourtant, au début de l'année universitaire les groupes de français se forment difficilement, alors que ceux d'anglais, d'allemand et d'italien ne créent pas de problèmes. L'argument le plus important semble être la perspective d'une bonne note, à obtenir avec peu d'efforts, à cause de connaissances préalables solides, certifiées par des diplômes de spécialité (dans le cas de l'anglais et de l'allemand) ou bien à cause du niveau débutant du groupe (dans le cas de l'italien, présence rare dans les écoles de Roumanie). L'apprentissage au niveau universitaire est facilité par le niveau homogène des connaissances : intermédiaire et avancé pour l'anglais et l'allemand (les apprenants étant triés par un test initial), débutant absolu pour l'italien.

Il n'en est pas de même pour les groupes de français, qui rassemblent quelques enthousiastes, parfois avancés, titulaires d'un diplôme spécialisé, quelques désireux faux débutants et intermédiaires. La plupart sont des « indiférents » sans aucune préoccupation pour la classe de langue ou des « malchanceux » qui n'ont pas satisfait les conditions d'inscription dans un groupe d'anglais et d'allemand (niveau de connaissances, diplômes obtenus au lycée), ou bien qui ont dépassé le nombre d'apprenants établi pour un groupe (une trentaine). Les deux dernières catégories se présentent comme faux débutants ou débutants absolus en français, peu disposés sinon incapables d'apprendre « une langue impossible ». La frustration, la peur d'un échec scolaire et le puzzle des niveaux de connaisances rassemblés sous le même toit créent des prémices peu optimistes d'aborder le séminaire de français, pour les apprenants mais aussi pour l'enseignant. Ce dernier la mission ingrate de refaire d'un même coup le prestige perdu de la langue et d'assurer des chances équitables de progrès pour chaque apprenant, à travers des activités intéressantes, motivantes et réalistes (faisables).

[3] Naturellement, les diplômés de l'UTCN qui ont étudié d'autres langues ne sont pas moins intéressants pour les compagnies étrangères ayant des filiales en Transylvanie – *Bosch* (aux environs de Cluj) et *Star Transmission* (Cugir, Sebeş) cherchent des collaborateurs qui parlent allemand, *DeLonghi* (toujours aux environs de Cluj) cherche des italophones, tandis que *Sykes Services*(Cluj) s'intéresse aux diplômés polyglotes, polytechniciens ou pas. Ces compagnies aussi ont des relations constantes avec l'université.

3. But de la recherche

Pour essayer de mieux répondre aux attentes des futurs apprenants de l'année universitaire 2016-2017 nous avons conçu un questionnaire qui évalue l'attitude de nous groupes courrantes de français à l'égard de cette langue, après deux ou quatre semestres d'étude. Nous l'avons administré en mai 2016, pendant le séminaire de français qui précédait l'évaluation écrite. Nous avons essayé d'identifier les thèmes qu'ils ont trouvé intéressants ou sans intérêt (parmi ceux qui abordés aux séminaires), et nous les avons invités à proposer d'autres, en accord avec leurs préoccupations professionnelles et extra-professionnelles. À notre avis, une telle démarche peut contribuer à améliorer la qualité des activités didactiques, à stimuler la présence et l'implication des apprenants dans les activités de classe, à orienter le choix des étudiants vers le français, au mois d'octobre.
Trois hypothèses ont guidé notre recherche :
a) L'attitude des étudiants à l'égard de la langue française est influencée par la manière dont ils ont été intégrés dans un groupe d'étude de cette langue.

b) L'attitude des étudiants à l'égard de la langue française est influencée par le décalage entre les activités de classe et leur niveau de connaissances.

c) L'enseignant peut renforcer la motivation des étudiants de choisir le français et de s'impliquer dans les activités de classe, s'il propose des thèmes de séminaire intéressants et significatifs pour leur développement professionnel.

3. La méthode

Comme nous nous sommes proposé une recherche du type exploratoire, nous avons conçu un questionnaire en dix points (voir l'annexe), en essayant d'appliquer les principes suggérés par T. Rotariu et P. Iluţ (2006) : la disposition des questions dans un ordre allant du simple au complexe, sans logique stricte, pour éviter l'invariabilité dans les réponses, l'alternance questions fermées/questions ouvertes. Ce dernier principe pourrait trahir une insécurité à l'égard du sujet abordé, comme le suggèrent les deux auteurs ; pourtant, dans notre cas, il s'agit d'un choix nécessaire, parce que nous avons compté obtenir des points de vue et des exemples concrets de la part des étudiants.

Le questionnaire s'ouvre par deux questions fermées d'identification, indispensables pour déterminer le profil de l'apprenant. Elles portent sur le niveau auquel l'apprenant étudie le français à la faculté et sur les circonstances dans lesquelles il s'est inscrit dans son groupe d'étude. Des questions d'opinion s'ensuivent, dans le but d'identifier les obstacles et les stimuli de la performance académique, le degré d'accessibilité du séminaire de français, ainsi que l'intérêt de l'apprenant pour les thèmes abordés au séminaire. Nous avons également investigué l'importance que l'apprenant attribue à la langue française pour sa formation et pour son insertion professionnelle.

Les questions fermées ont bénéficié de réponses sans exception, mais dans le cas des questions ouvertes, la disponibilité des participants a beaucoup diminué. Le questionnaire a été appliqué en classe, en présence de l'enseignant qui a pu éclaircir sur place les éventuels malentendus. Pourtant, il y a eu des questions auxquelles les participants ont répondu en masse « je ne sais pas » ou bien ont fourni des réponses incomplètes (ex. ils ont mentionné un aspect, parfois deux ou trois, au lieu de cinq). Il n'a pas eu de questionnaire annulé, même parmi ceux à réponses « télégraphiques ». Pour les réponses aux questions ouvertes, formulées en versions

similaires, nous avons choisi la variante la plus générale, pour faciliter l'interprétation. Nous n'avons pas pris en compte les réponses qui trahissaient des confusions, en s'éloignant ainsi du sens de la question (ex. l'activité de classe prise pour thème du séminaire).

5. L'échantillon

Le questionnaire a été appliqué à 72 étudiants en première et en deuxième année, des Facultés de Génie Civil (spécialité homonyme), Génie Industriel (spécialité homonyme) et Génie Mécanique (spécialité Véhicules), à la fin du deuxième semestre de français (pour les étudiants en première année) et du quatrième semestre (fin de l'apprentissage, pour les étudiants en deuxième année). Le contexte a été similaire – le dernier séminaire avant l'évaluation écrite et orale (voir ci-dessus). L'échantillon est significatif, au moins pour les étudiants en première année, dont 75-80 % étaient présents au séminaire ; il n'en est pas de même pour les groupes de deuxième année, représentés seulement par 40 % de leurs membres. À mentionner que tous les étudiants présents ont accepté de participer au questionnaire.

Les groupes choisis illustrent toute la gamme de niveaux de connaissances, situation typique pour l'étude du français à l'UTC-N. Seuls les groupes doubles de première année des spécialités Génie Industriel et Véhicule sont quasi-homogènes : un groupe de débutants absolus / faux débutants, un groupe d'intermédiaires / avancés). Malheureusement, le travail (vraiment) différencié cesse en deuxième année, où il n'y a qu'un groupe de français, construit sur ce qui reste des deux groupes initiaux, à cause du taux dramatique de l'abandon scolaire au niveau de l'université. Dans ces conditions, on revient sur le même : travail en commun dans les formules « mêmes activités, en version simplifiée, avec explications supplémentaires » et / ou « travail indépendant ». À notre avis, l'attitude à l'égard d'une discipline « complémentaire – obligatoire », qui fait l'objet d'une évaluation de fin de semestre, écrite et orale, matérialisée dans une note et en deux points de valeur, est inévitablement influencée par les circonstances difficiles de l'apprentissage, associées le plus souvent avec un mécontentement tout à fait justifié.

6. L'analyse des réponses obtenues

a) La situations des débutants des 5 groupes de français impliqués dans la recherche

Il y a un seul groupe de débutants, celle de Génie Industriel première année, heureusement homogène, qui contient 10 débutants absolus, 4 faux débutants et 1 seul intermédiaire. Le groupe de Génie Civil, première année - série A est composé d'intermédiaires et avancés ; en revanche, celle de série B est mélangée, en englobant 4 débutants absolus, 2 faux débutants, 6 intermédiaires et 1 avancé. Le groupe de deuxième année Génie Industriel rassemble l'ancien groupe d'intermédiaires et l'ancien groupe de débutants ; les étudiants qui se sont déclarés débutants sont plus nombreux que les débutants (un rapport de 10 à 7). Dans le groupe de deuxième année Véhicules, résulté toujours de la combinaison d'un groupe de débutants et d'un groupe d'intermédiaires, le nombre d'étudiants qui se sont déclarés intermédiaires dépasse celui des débutants (un rapport de 6 à 5), mais le groupe comprend également 1 avancé.

L'expérience de classe nous a permis de constater que la structure du groupe par niveaux de connaissances influence les performances scolaires et implicitement, la motivation d'étudier le français. Un groupe homogène donne à tous ses membres la possibilité de progresser en même temps, à travers l'implication dans des activités similaires, d'une complexité adéquate. Aux débutants (faux ou absolus) l'on propose des règles de base de lecture et d'orthographe, des

notions lexicales et des notions grammaticales très simples, des textes brefs, des dialogues faciles, etc. On leur fait faire constamment des devoirs pour assurer la fixation des contenus enseignés. Ils progressent lentement ou plus rapidement, selon leur disponibilité à s'impliquer dans l'étude d'une langue considérée difficile. Paradoxalement, il y en a qui se déclarent débutants absolus, après 2, voire 4 semestres d'étude…

b) La situation des étudiants avancés des groupes mixtes de français, impliqués dans la recherche

Dans le cas d'un groupe mixte, le travail différencié est une nécessité. La conséquence en est souvent la tendance à s'absenter, constatable chez ceux qui ont un certain niveau de langue. Ils préfèrent travailler hors classe et présenter leur dossier d'activité à l'enseignent, plusieurs fois par semestre, alors qu'ils ne se présentent directement à l'évaluation écrite ou orale, sans aucune activité. Ces derniers se débrouillent avec leurs connaissances du temps du lycée qu'ils considèrent suffisantes même en deuxième année lorsqu'ils devraient étudier le français de la technique.… À l'évaluation, ils improvisent…Les autres, plus responsables, allient le travail à domicile et le travail en classe, munis de leur dossier d'activité. En deuxième année, les débutants continuent à progresser à pas menus, en s'initiant eux-aussi au français de la technique, les contenus proposés étant les mêmes que pour les intermédiaires.

Une catégorie à part, bien rare, est celle des étudiants qui ont un projet de carrière défini dès la première année. Lorsqu'ils visent une bourse ou un stage dans un pays francophone, ils travaillent assidument en classe et hors la classe, se consultent constamment avec l'enseignant, eux aussi armés de leur dossier d'activité. Leur présence est motivante tant pour l'enseignant que pour leurs camarades, parce qu'ils deviennent de véritables moteurs du groupe.

c) La corrélation niveau de connaissances – modalité d'inscription dans un groupe de français

Après l'analyse de chaque questionnaire, nous avons constaté qu'il y a une corrélation entre le niveau de connaissances et les circonstances dans lesquelles l'apprenant est parvenu à s'inscrire dans un groupe de français. Cette corrélation est révélatrice pour la motivation d'étudier le français en contexte académique.

Dans le cas idéal, l'initiative appartient à l'étudiant, au début de la première année. 50 étudiants sur les 72 participants à notre recherche sont dans cette situation. La plupart sont du niveau intermédiaire : I^{ère} année Génie Civil série A : 5 intermédiaires et 1 intermédiaire +, I^{ère} année Génie Civil série B : 6 intermédiaires et 1 intermédiaire +, II^{e} année, Génie Industriel : 7 intermédiaires, 1 intermédiaire +, II^{e} année Véhicules : 6 intermédiaires. Fait exception le groupe de Génie Civil série A qui comporte 7 avancés, à part les 6 intermédiaires déjà mentionnés.

Parmi les 72 participants, 12 ont été obligés à s'inscrire dans le groupe de français. Recalés au test d'anglais, ils n'ont pas pu trouver de place dans les groupes d'allemand ou d'italien, qui étaient déjà complètes (30 membres). 10 sont arrivés par hasard dans les groupes de français, par redistribution (comme les précédents), en changeant l'option initiale ou bien parce qu'ils n'ont pas voulu participer au test d'anglais, en dépit de leur intérêt pour cette langue. Il semble bien que dans chaque groupe de français domine l'option libre, ce qui crée les prémices pour une atmosphère de travail favorable au progrès.

La situation des étudiants obligés par les circonstances à étudier le français reste délicate – ils se déclarent soit débutants absolus, soit faux débutants, en dépit du nombre parfois considérable d'années d'étude consacrées à cette langue. Il y en a qui développent une véritable résistance et refusent à s'adapter aux exigences du groupe, conçues, pourtant, selon leurs

possibilités. Les conséquences sont les absences et les résultats médiocres. Parmi les participants à notre recherche, 10 sont débutants, inscrits par hasard ou obligés : 1 débutant absolu I^{ère} année Génie Civil série B, 1 faux débutant et 1 débutant absolu II^{e} année Véhicules, 2 faux débutants et 1 débutant absolu II^{e} année Génie Industriel, 3 débutants absolu et 1 faux débutant I^{ère} année Génie Industriel.

L'indifférence à l'égard de l'inscription dans le groupe de français est liée non seulement aux connaissances insuffisantes /inexistantes. Il y a aussi des intermédiaires qui se déclarent inscrits au hasard – ils proviennent de ceux qui n'ont pas passé le test d'anglais, étant distribués dans le groupe de français, parce qu'ils ont préalablement étudié cette langue, ce qui leur donne la chance de se débrouiller plus facilement dans le nouveau contexte. Les plus motivés et implicitement, les plus performants, semblent être les étudiants inscrits dans le groupe désiré et ceux, peu nombreux, qui réussissent à dépasser la frustration de la répartition « forcée » et fructifient leur chance d'obtenir une bonne note, même dans le cas d'une discipline qu'ils n'ont jamais étudiée auparavant.

d) Le style de l'enseignant et la motivation des étudiants

Un facteur décisif pour l'évolution positive ou négative de l'apprentissage est la disponibilité de l'enseignant à mettre en place un système de travail différencié, adapté aux besoins et aux possibilités réelles des apprenants. Cela suppose un choix adéquat des contenus d'apprentissage, la conception de ressources didactiques, d'activités de classe, de devoirs, et une évaluation « sur meure ». Le style de travail de l'enseignant est reflété par le degré d'accessibilité du séminaire. Heureusement, des participants à notre recherche 70 ont trouvé le séminaire accessible ; pour un participant le séminaire a été inaccessible et pour un autre, difficilement accessible.

Les habiletés de l'enseignant influencent en grande mesure la perspective de l'apprenant sur la langue étudiée. La plupart des apprenants méfiants à l'égard du français ont de mauvais souvenirs liés à l'excès de grammaire, à l'apprentissage par cœur, aux mauvaises notes du temps du lycée. Dans ces conditions, l'une des tâches de l'enseignant au niveau académique est de se former un style de travail agréable, centré sur les intérêts des apprenants et matérialisé dans des activités variées, interactives et en alternance. Pour pouvoir intervenir efficacement dans ces directions et pour encourager les étudiants à découvrir un visage accessible et pragmatique du français, le questionnaire a essayé d'identifier les difficultés et les aspects abordables dans l'étude du français. Les réponses reçues ont visé des aspects strictement linguistiques (ex. la prononciation, la grammaire), mais aussi des activités de classe valorisant une certaine compétence (la lecture, l'écrit, l'écoute, l'expression orale), dans une intéressante, voire amusante confusion des plans… On dirait que la perspective sur une langue se confond avec les techniques et les ressources d'apprentissage utilisées : « le français = cahier de verbes ».

e) Les difficultés de la langue

Les étudiants devaient mentionner 5 aspects jugés difficiles dans l'étude de la langue et les classer en ordre décroissant, en commençant par l'aspect le plus difficile. Il y a eu des réponses qui n'ont enregistré qu'un aspect, probablement celui considéré le plus difficile : a) la grammaire (le verbe ou le numéral), b) la prononciation, l'aspect écrit de la langue (le problème des accents), c) la compréhension des locuteurs natifs, d) la traduction du roumain vers le

français, e) l'expression orale (le monologue, la conversation – peu exercés en classe), f) le style d'enseignement.

Lorsque plusieurs aspects ont été invoqués, les combinaisons les plus fréquentes, en ordre décroissant, ont été : a) la prononciation et la grammaire, b) la grammaire, la prononciation et l'expression orale en continu, c) l'expression écrite, l'expression orale en continu et la compréhension des locuteurs natifs, d) le manque d'un manuel, l'indifférence et la passivité des collègues et le nombre limité de classes de français, e) la prononciation, l'apprentissage du lexique et l'expression orale en continu, f) la prononciation, la lecture, l'apprentissage par cœur, la grammaire, g) la prononciation (de certains termes), le résumé et l'expression orale.

Les réponses fournies trahissent la tendance à mélanger les aspects linguistiques (la grammaire, la prononciation) aux activités de classe (le résumé, la lecture, les thèmes / versions), aux compétences langagières (l'expression écrite, l'expression orale), aux problèmes d'organisation du séminaire (le nombre des classes de français, les manuels, les techniques de l'enseignant) et aux aspects subjectifs (le comportement des collègues).

f) Les aspects accessibles de la langue

Comme dans le cas des difficultés de la langue, les étudiants ont mentionné soit un seul aspect accessible (le plus révélateur), soit plusieurs (moins de 5), dans la même confusion des plans. Les aspects uniques enregistrés ont été : a) la lecture, b) les thèmes abordés aux séminaire, c) les similitudes avec la langue roumaine, notamment du côté des termes de spécialité, d) la connaissance préalable de la langue.

Dans les cas des aspects multiples, les combinaisons, en ordre décroissant, ont été : a) la lecture[4], la grammaire, l'expression écrite ; b) la lecture, les connaissances antérieures de langue française, la grammaire, l'expression orale, c) les similitudes avec le roumain, la lecture, d) les similitudes avec le roumain et les connaissances antérieures de langue française, e) la lecture, la grammaire, les similitudes avec le roumain, le lexique, l'expression orale et la compréhension orale, f) la lecture, la grammaire, les similitudes avec le roumain et le lexique technique, g) la beauté de la langue, la musicalité de la langue et les similitudes avec le roumain, h) les similitudes avec le roumain, les connaissances antérieures et « les profs bienveillants », i) l'emploi des ressources techniques (le TBI, les diapos).

À remarquer la sensibilité de certains étudiants pour la beauté / la musicalité de la langue et pour les ressources techniques employées au séminaire. À remarquer également l'appui qu'ils trouvent dans les connaissances acquises au lycée et / ou à l'école générale, ainsi que dans les similitudes avec leur langue maternelle, du côté lexical (sphère générale et sphère spécialisée) et du côté grammatical. Inévitablement, les aspects linguistiques sont associés aux activités de classe, comme dans les situations discutées ci-avant.

g) L'organisation du séminaire, les thèmes abordés

L'intérêt et le manque d'intérêt pour le séminaire de français sont liés en grande mesure aux thèmes abordés, que les étudiants peuvent apprécier ou critiquer. C'est à l'enseignant d'opérer des changements selon le feedback qu'on lui donne. Les étudiants s'intéressent aux thèmes : a) strictement liés à la spécialité étudiée, b) du domaine de l'ingénierie en général (sollicités tant par les étudiants en première année que par leurs collègues plus grands), c)

[4] « Lecture » signifie pour nos étudiants « compréhension des écrits ».

culturels et de civilisation (ex. personnalités de l'histoire et de la science, styles architecturaux, histoire de l'automobile, traditions, etc.), d) liés à l'insertion professionnelle, e) découpés du quotidien (désirés par les étudiants en première année).

Pour une certaine catégorie d'étudiants tous les thèmes abordés ont été intéressants (« tous m'ont permis d'apprendre quelque chose… » - II^{e} année, spécialité Génie Industriel). D'autres ont signalé l'inutilité des thèmes sans rapport direct avec la spécificité de leur formation, mais il y a des réponses en contradiction avec l'intérêt manifesté antérieurement pour les thèmes de culture générale. Retenons en ce sens le point de vue d'un étudiant en II^{e} année, spécialité Véhicules, qui aimerait que l'on discute au séminaire de « Napoléon, le Louvre, Ludovic (??), V. Hugo, l'art, parce que la France = culture ». Pourtant, il a ajouté que les thèmes sans rapport direct avec la spécialité devraient être éliminés du séminaire, en visant probablement les thèmes techniques…

Peu de participants à cette recherche se sont donné la peine de proposer des thèmes pour les séminaires de FLE ou de FOS. En voici une synthèse : a) d'autres thèmes liés à la spécialité (le travail sur le chantier ou en entreprise), b) thèmes d'intérêt général (loisirs, communication, traditions, sport, cinéma, « curiosités de culture générale », histoire, géographie. Il y a eu des réponses qui ont glissé parmi les thèmes des activités spécifiques (l'étude du lexique, les exercices d'écoute, les films), en soulignant que ces activités doivent refléter le spécifique de la formation d'ingénieur. À remarquer, une fois de plus, la confusion des plans, mais aussi l'intérêt considérable pour le monde de leur profession …

h) La motivation liée au rôle du français dans la formation professionnelle et dans la carrière

Pour les étudiants polytechniciens l'intérêt ou l'indifférence à l'égard d'une discipline incluse dans leur curriculum dépend en grande mesure de l'applicabilité concrète de la discipline en question. Même si l'anglais est reconnu unanimement comme langue de la science et de la technique, il y a des étudiants qui voient l'utilité de la langue française pour leur formation et pour leur future carrière. Il y en a qui reconnaissent l'importance de connaître plusieurs langues vivantes (« Pourquoi ne pas étudier le français aussi ? »). Peu d'entre eux y voient une source d'information y compris sur Internet (2 sur 72) et une condition pour obtenir une bourse dans l'espace francophone (4 sur 72). D'autres trouvent que le FOS est une forme de réviser et de compléter les connaissances antérieures de FLE (3 sur 72). 5 sur 72 reconnaissent l'utilité du français en contexte professionnel et un en contexte privé. Il y a des étudiants que ne voient pas comment le français pourrait les aider dans leur formation, du moment qu'à l'UTC-N « on met l'accent sur l'anglais et sur l'allemand », allusion aux filières anglaises et allemande de certaines facultés.

Lorsque le rôle du français pour la future carrière est reconnu, les arguments invoqués sont : a) la connaissance du français constitue un point favorable lors de l'entretien d'embauche (13 réponses), tant à l'étranger qu'en Roumanie, b) le français sert à construire et à entretenir des relations d'affaires (6 réponses).

7. Conclusion

L'analyse des 72 questionnaires a fournides informationsprécieuses pourune meilleureadaptation duséminaire de français aux attentes des apprenants et pour une remise en question de la stratégie de formation des groupes de langues vivantes, au début de chaque année universitaire :

a) la nécessité de conserver et d'améliorer le système d'apprentissage différencié dans les groupes mixtes difficiles (débutants, intermédiaires, avancés), de sorte que les étudiants soient plus impliqués dans des activités de classe conçues selon leur niveau de connaissances ;
b) la nécessité de diversifier les thèmes proposés, en accord avec les préférences exprimées par les étudiants, mais à condition de les harmoniser avec la fiche de la discipline qui règlemente l'enseignement des langues vivantes en général, compte tenant du spécifique de chaque faculté[5] ;
c) la nécessité de renouveler le répertoire de thèmes discutés au séminaire, en renonçant à ceux qui ne suscitent pas l'intérêt des apprenants, en faveur de ceux qu'ils ont proposés ;
d) la nécessité de trouver / élaborer des ressources didactiques modernes, en accord avec le niveau des apprenants ;
e) la nécessité d'introduire un programme de consultations plus soutenu pour les étudiants en difficulté, qui accusent le nombre insuffisant de classe, incompatible avec un progrès véritable ;
f) l'importance de sensibiliser les étudiants en ce qui concerne les avantages d'un stage dans une université ou dans une entreprise de l'espace francophone, tout à fait possible vu les contacts extérieurs de l'UTC-N, mais conditionné par l'obtention d'un certificat de français de niveau b1 / b2.

La mise en place de mesures concrètes, inspirées par ces observations, permettrait aux étudiants de dépasser le stade de la *motivation extrinsèque*, liée dans leur cas à l'obligation de promouvoir une discipline complémentaire et obligatoire, avec une bonne note ; cela pourrait élever leur moyenne pour l'année en cours, en leur permettant d'obtenir éventuellement une bourse d'études.

Ce type de motivation semble être à présent le plus répandu parmi les étudiants des groupes de français. Certains intermédiaires choisissent le français parce qu'ils peuvent obtenir facilement une bonne note, grâce aux connaissances qu'ils possèdent déjà. Ils croient pouvoir se permettre de s'absenter, même aux séminaires de FOS, dans le cas desquels les connaissances générales ne sont pas suffisantes.

Une meilleure adaptation des thèmes et des activités de classe aux intérêts et aux besoins des étudiants pourrait contribuer à développer une *motivation intrinsèque*, qui valide la performance de l'enseignant et le progrès de l'étudiant. La *motivation instrumentale* est omniprésente, ne serait-ce qu'au niveau déclaratif, du moment que presque tous les étudiants sont conscients de l'avantage professionnel et personnel de maîtriser une langue vivante de large circulation, comme le français. Le problème qui se pose est d'identifier des moyens efficaces qui assurent des résultats visibles.

[5] Première année d'étude, premier semestre : la révision des notions principales de grammaire, dans le contexte de thèmes liés à la vie estudiantine ; première année d'étude, deuxième semestre : initiation au langage de la science (mathématiques, physique, science des matériaux, informatique) ; deuxième année d'étude, premier et deuxième semestre : initiation au langage technique de spécialité, grammaire appliquée, problèmes de lexique ; le développement de l'expression orale et écrite, de la compréhension orale et écrite se fait en contexte général (en première année) et en contexte scientifique et technique (en deuxième année).

BIBLIOGRAPHY

CHALLE, Odile, *Enseigner le français de spécialité,* Paris, Editions Economica, 2002
ROTARIU, Traian, ILUŢ, Petru, *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*, Iaşi, Editura Polirom, 2006

Annexe :

Faculté :
Année :

Questionnaire concernant l'étude de la langue française à l'UTC-N

1. **À la faculté vous étudiez le français au niveau :**
   a. Débutant absolu ;
   b. Faux débutant ;
   c. Intermédiaire ;
   d. Intermédiaire + ;
   e. Avancé.
2. **Votre inscription au groupe de français a été une option :**
   a. Personnelle ;
   b. Imposée ;
   c. Due au hasard.
3. **Énumérez 5 aspects accessibles dans l'étude du français. Classez-les en ordre décroissant, en commençant par l'aspect considéré le plus accessible :**
   1.
   2.
   3.
   4.
   5.
   6. Je ne sais pas.
4. **Énumérez 5 aspects difficiles dans l'étude du français. Classez-les en ordre décroissant, en commençant par l'aspect considéré le plus difficile :**
   1.
   2.
   3.
   4.
   5.
   6.Je ne sais pas.
5. **Donnez une appréciation générale en ce qui concerne le séminaire de français :**
   a. Accessible ;
   b. Assez accessible ;
   c. Difficilement accessible ;
   d. Inaccessible.
6. **Parmi les thèmes abordés aux séminaires de français, lesquels considérez-vous utiles ? Pourquoi ?**
   ……
   ……
7. **Parmi les thèmes abordés aux séminaires de français, lesquels considérez-vous inutiles ? Pourquoi ?**
   ……
   ……
8. **Proposez des thèmes que vous aimeriez aborder au séminaire de français.**
   ……
   ……
9. **Croyez-vous que la langue française puisse vous aider dans votre formation comme ingénieur ? Justifiez votre réponse.**
   ……
   ……
10. **Croyez-vous que la langue française puisse vous aider à l'avenir, dans votre carrière ? Justifiez votre réponse.**

THE RHETORIC OF RELATIONAL POWER IN NATO'S EVOLUTION FROM COMMUNITY TO PARTNERSHIP

Isabela Dragomir
PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: Historically, discussions about the notion of power have typically dealt with various forms of government, war and diplomacy, military structure and operations etc. Power has traditionally been viewed as an attribute of large social entities and/or of the relations between or inside them.
The power relations theories that inform this paper constitute the basic framework for the analysis of the conceptual changes experienced by the North Atlantic Treaty Organization during its journey to becoming a formal international institution. In this study, I argue that the rhetoric of NATO's evolution from community to partnership in the early days of the organization's crystallization as an Alliance is one of the most relevant loci for the discursive analysis of institutionalized expressions of relational power.

Keywords: NATO, rhetoric, power relations, community, partnership

Introduction

For the military organization of the present, the notion of power has always been the buzzword that has kept the institution coherent and its individual elements linked under the umbrella of common objectives and shared values. During its strategic evolution between 1949 and 1966, the rhetoric of the North Atlantic Treaty Organization (NATO) was sprinkled with discursive references to the notions of community, interdependence and partnership. The tripartite relation between these concepts fundaments the analytical framework which fosters investigative forays into the dynamics of power relations and their relevance for the developments that laid the basis of what has become the most important security organization of the 21st century.

No other definition of power as related to the context of the military, seen a collective entity, seems to be more illustrative for its relational dimension than Talcott Parsons's (1963). His elaboration of the concept of power ties it to authority, consensus and the pursuit of collective goals. According to his explanation, power "is generalized capacity to secure the performance of binding obligations by units in a system of collective organization when the obligations are legitimized with reference to their bearing on collective goals" (p. 237). Relational power therefore is linked to the institutionalization of authority and "conceived as a generalized medium of mobilizing commitments or obligation for effective collective action" (Parsons, 1963, p. 250). Following the same line of thought, Hannah Arendt (1970) considers relational power the ability of the humans to act in concert: "Power is never the property of the individual; it belongs to a group and remains in existence only so long as the group keeps together" (p. 44). A correlation of these definitions results in the identification of several theoretical frameworks of relational power that have nonetheless been conceptualized numerous times under various forms in the existing literature dealing with theories of power. The most prevalent concepts associated with relational power are the notions of authority, agency and structure.

Frameworks of relational power

As early as 1947, Max Weber's *A Theory of Social and Economic Organization* approaches power in direct relation to the concepts of authority and rule, defining it as a factor of domination, legitimately activated by formal authority. Although Weber's definition is rooted in his interests related to the mechanisms of bureaucracy and organizational thinking, it might be easily inserted within a military framework, especially when the institution of the armed forces is perceived in its formal authoritative dimension. Weber's discussion of power in the context of organization and its structures is continued by Robert Dahl (1961), who locates the concept of power within the boundaries of a community. In the context of our theorization of power, the military can be seen as one of the most coherent social communities, defined, in line with Elisheva Sadan's view (1997), as "a single unit, ordered according to a uniform principle, possessing a continuity of time and place, from which the power stems" (p. 34).

Steven Lukes (1977) offers an explicit formulation of the linkage between power and structure, on the premise that the relational dimension of power is indelibly knotted into human agency. He notes:

> Power presupposes human agency. To use the vocabulary of power (and its cognates) in application to social relationships is to speak of human agents separately or together, in groups or organizations, through actions or inactions, significantly affecting the thoughts or actions of others. (p. 6)

NATO is not only an alliance among states, but also a highly organized international institution. From this approach results the view that, institutionally, NATO is a collection of agents whose actions (or inactions, as Lukes puts it) definitely impact on the actors involved in the interactions, where power, authority, control, and influence are some of the leveraging elements underpinning the dynamics of inter and intra relations and, implicitly, of institutional communication.

Any discussion that acknowledges the importance of social actors and recognizes the different varieties of relationships that configure their interaction must also take into account the importance of the dialectical connection between agency and structure. Drawing from Anthony Giddens's (1979) duality of structure, I can put forward a structuration theory of power as related to the military institution, where the concept of power is central to a circuit involving agency (individual actors or entities), rules (regulated interactions between actors, founded on values, principles and ideologies) and resources. In constructing this model, I shall start form the premise that power is essentially a structural concept, which organizes the central aspects of the functioning arrangement of any social system. The military makes no exception. The structural properties of power are typically reified as the crystallization, institutionalization, or stabilization of interaction patterns. Power becomes an interactive process which defines the dynamics of the relations established between the actors involved in the organization, and at the same time, functions as one of its structural attributes.

The view of power as a mode of interaction unquestionably encompasses agency, rules and resources. Against the setting of the current investigation that situates the concept of power within the notional boundaries of the military as an organization, some clarifications of this structural triangle must be brought.

First and foremost, agency in the military is the legitimate entity that acts as a stabilizer of power across a specific field of action. From a relational perspective, it is fundamentally contingent upon the subordination of the constitutive individual parts. The variable achievement of this subordination is regularly marked by the implication of power with a dialectic of

resistance, stemming from the realistic view that power necessarily involves reciprocity "because it is always constituted within a relational universe of meaning" (Clegg, 1989, p. 189). One document that locates the agency dimension assumed by NATO is the *Nuclear Planning Group (NPG) Study #46*, published in 1974, after the NPG Ministers, assembled in Ankara 1973, had tasked the Permanent Representatives of the NPG with the initiation of a study on the implications of communicating NATO's intentions to the enemy, to other countries and to the public. The document created the framework which gives NATO the possibility – and not the obligation – to communicate its intention of using nuclear weapons before actually engaging in it. The essential issues identified in the study are indicative of NATO's commitment to act as a legitimate power which assumes the agency of communicating its intentions to the other actors involved in a nuclear scenario.

Secondly, in the classical Webberian sense, the whole concept of power and its subordinator value directs the analysis towards a tap-root reaching back into the notion of discipline and hierarchy, two fundamental pillars that regulate organizational structure. Materializations of institutionalized forms of power are reinforced by a number of laws, regulations and circulars, that control and manage all actions and behavior of the military, and anchor command in terms of rank and authority, allowing it to flow vertically between different reference groups (those to which one would like to belong and to which one is identified) within the hierarchy. Perceived from the standpoint of the resources involved in its materialization, power manifests as a form of social control based on relevant socially valued yet unequally distributed resources, such as status, position, rank, authority, expertise or affiliation to a dominant group. Discipline and hierarchical structure are indispensable relation-anchoring pillars of the armed forces institution because they allow an immediate recognition of the agency – holder of power. Acknowledging the hierarchical organization translates as an official recognition of the agent who is the holder of power, and who exercises power in an individualized and exclusive manner.

David Calleo (1987) has written that, in assuming NATO leadership, the United States established a hierarchy in NATO and a global *Pax Americana* with NATO at its centerpiece. In forging transatlantic security, the assumed task of the U.S. was to ensure European security, by assisting the long-term effort of the Europeans to build a coherent identity framework that would be allied to and receptive to American leadership. The hierarchical power attributed to the United States in the context of this endeavor was materialized by the post-war presence of American troops on the territory on Western Europe, tasked with the mission of defending this area against the Soviet threat. Through the application of the Marshall Plan, the U.S. was also to provide economic and military aid that would create enduring democratic political systems supported by a strong Western European defense. It basically meant that the Unites States would be the counter-power to balance Soviet power while Western Europe recuperated from its war-inflicted losses.

Sources of relational power rhetoric

Thinking about power in unitary terms to which all theorization must be subjected is a too limited approach to be taken by anyone who investigates the notion of power from the perspective of its multi-layered structure. Against such a view, this section will argue for several dimensions of relational power, analyzed in terms of their dynamics and relevance in the context of the discursive and conceptual transformations NATO has experienced during its transition from community to partnership.

The relational dimension of power is regarded as one of the most significant aspects of organizational power. To some extent, it might find itself embedded in other various definition ascribed to power in terms of referent power, expert power or legitimate power, at least in that the dynamics of these diverse manifestations inherently presuppose some kind of relationing. Albeit this blurred theoretical delineation, I will define the relational dimension of power as a separate concept, first and foremost because it appears to be constructed based on the imbrication of multiple layers, of which notions such as "unity", "community", "dependence", "interdependence", "partnership" or "exchange" emerge as the most noteworthy.

One of the fundamental political axioms of the Cold War was that a united community of North Atlantic nations would be a strong organization tasked with promoting and preserving peace. In an address to the Congress on June 12, 1950, Dean Acheson, the United States Secretary of Defense during the Truman administration and one of the key players in the Creation of the North Atlantic Organization, remarked: "In our unity, there is strength. And in our strength, there is unity" (Department of State Bulletin, 1950, p. 931). His axiomatic reasoning is a clear indication of the Alliance's first envisaged objectives, focusing on creating a community organized around the basic principle of power.

The importance of the relational dimension of power as a pillar for the interactions that typify the dynamics of a group resides in the acknowledgement of the organic character of a community, defined as an evolving entity composed of individuals who lead a common existence under some organized form of shared social and political principles. A community acquires the dimension of identity only based on the dynamics of the inherent relations that manifest inside it. What made the North Atlantic Community a successful concept was the fact that it did not emerge through force (as opposed to the Soviet-dominated community), but based on shared values, cultural legacy and consensus. In 1951, referring to the importance and nature of the relations established within NATO, Acheson observes that "The North Atlantic Treaty is far more than a defensive arrangement. It is an affirmation of the moral and spiritual values which we hold in common" (Department of State Bulletin, 1950, p. 527). The power of the relations that were built among nations in the Alliance has proven to be more far-reaching in its implications, testifying for the value and significance of community-based actions and shared intentions. Besides acting as a unified entity toward collective defense, the North Atlantic Community has been engaged in pursuing an active role in the attainment of political and social objectives of NATO. One of the early acknowledgements of this phenomenon can be traced back in the final declarations of the North Atlantic Council Meeting in February 1952 in Lisbon:

> The partnership between the nations of the North Atlantic Treaty is not just for defense alone but for enduring progress. The members of the Council look forward to the time when the main energies of their association can be less concentrated on defense and more fully devoted to cooperation in other fields, for the well-being of their peoples and for the advancement of human progress. (para. 5)

The symbiotic bond between NATO and the concept of an Atlantic Community was in time transformed into a synonymous relationship. NATO's raison d'être was to defend the Atlantic Community, a term that conjured up a group of nations with shared values, interests and objectives and whose power exponentially grows as it is fueled by the strength of the relations that are being created and nurtured within the organization.

Against this backdrop, social exchange and dependence are two interrelated concepts at the intersection of which we can find, once again, the notion of power. Dependence and interdependence constitute the departing point in analyzing power, in that exchange cannot occur

without these two relations, and parties could not operate and obtain an outcome in isolation. John Thibaut and Harold Kelley (2008) observe that dependence exists when an actor's outcome are contingent not only on his own behavior, but also on what others do simultaneously or/and in response to the actor's behavior. What makes the dependence dimension of power relevant in this context is its inconsistent dynamics. The mechanism of dependence varies across relationships and settings and is considered to be one of the most resourceful aspects of power dynamics in organizations.

Similar to any other relational structure, NATO, founded its early conceptions on the sense of dependence, grounding it on principles such as outcome alternatives and outcome value. The main impetus that drove the very notion of alliance, back in the days when the Washington Treaty was signed, in 1949, and even before that, during the Washington Talks, the previous year, was the belief that better outcomes are more likely to be obtained by joining a network than in isolation. By the same token, outcome value is what leads different actors to attach values or priorities to the various effects of a given relationship. The greater the value attached to the outcome, the greater the power. And since outcome alternatives and outcome values are considered essential for the collective security of the modern world, NATO has imposed itself as one of the greatest and most powerful organizations of the present and the highest institutional embodiment of the Western humanist concepts of unity.

Although it clearly emerged as a reaction to the Soviet threat in the context of postwar dynamics (Soviet Union was the "villain" who was at that time perceived as holding the ideological power that needed counteraction), the rationale behind the creation of a North Atlantic Community was elucidated by the need to preserve unity and promote the higher ideals of Western civilization. In the mid-1950, there was a shift in conception which, in John Foster Dulles's words, placed more emphasis on "cooperation *for* something rather than merely *against* something" (Department of State Bulletin, 1956, p. 708). Dulles's use of the indefinite pronoun may refer to a quite ambiguous task, but in the context in which he gave the address at the annual luncheon for the Associated Press in April 1953, the notion prompted directly to a change in conception which was basically a smooth transition from dependence to interdependence. In his speech, the U.S. Secretary of State referred to NATO's earlier potential to act as a counteraction to communism being complemented by the newly-envisaged task of reflecting the spirit of Western civilization. This serves as an example of one of the earliest manifestations of NATO's relational power, put at use in an effort to heal disunity in Western Europe. The goal of promoting relations of interdependence between the nations of Western Europe was justified by the need for organizations such as NATO to act as permanent guardians of long-range peace and not only provide emergency ties in times of crisis. The search for permanency in transatlantic relations tilted the balance towards the intra-Western political purposes which were no longer tied to the Soviet threat. This new focus would urge the transformation of a military alliance into a stronger political reality. To this purpose, as stipulated in the *Report of the Committee of Three on Nonmilitary Cooperation in NATO* (1956), member countries were encouraged "to make consultation in NATO an integral part of the making of national policy" (para. 44). With the example of the Suez crisis in mind, allied leaders were prompted to combat the acrimonious forces that might manifest in organizations such as the Alliance. In truth, as Ian Thomas (1997) points out, "the intent of this rhetoric was to restrain the members of NATO form embarking on future military adventures without consulting the other allies, and especially the United States" (p. 59). And in doing so, the rhetoric of community that underpinned the essence of the relations within the Alliance became deeply anchored in and justified by institutional practice.

Political implications aside, this new orientation in NATO's strategy stands witness to the importance of relational power and the dynamics of dependence and interdependence. Ties within the Alliance became stronger and the concept of interdependence also implied that the member countries shared the responsibilities of interaction. This vision made the need for joint action become imperative, stemming from the axiomatic rationale that the security of North America and Western Europe were inseparably linked. Ideologically, the notion carried further meaning, and helped give more contour to the U.S.-Soviet polarization. It embedded a contrastive appreciation of the two antagonistic powers: while the Soviets and their allies had attained strength and unity through dependence and domination, NATO pursued the same objective through interdependence.

Nonetheless, one downside of the interdependence theory can be observed in situations where the shared power may acquire subjective relevance for the actors involved. This aspect becomes critical because it implies the cognitive factor of power relationships. Since actors often lack complete information on the dimension of interdependence or available resources, the use of power is based not only on the objective conditions of the relationship but also, and more importantly, on the judgement actors make about these conditions. The manifestation of interdependence is the framework in which different actors interpret and synthetize the wide array of conditions underlying power relations. This argument is relevant in the context of the decision-sharing principle NATO decisions are taken on, which offers participants a proper context for their subjective, interest-driven assessment of different issues at stake, in virtue of the dynamics of their status and access to resources within the organization. One particularly illustrative example of a situation where actors used their subjective evaluation of position and made independent judgements about the power in use could be found in the dynamics of the discussions during the Ministerial Meeting of the North Atlantic Council in Athens of May 1962, when the United States and the United Kingdom, as the most powerful members of the Alliance, called in the non-nuclear Allies for consultations regarding the role of nuclear weapons and the procedures relating to their usage. The Final Communiqué reads:

> So that all member states may play their full part in consultation on nuclear defence policy, it has been decided to set up special procedures which will enable all members of the Alliance to exchange information concerning the role of nuclear weapons in NATO defence. (para. 6)

In this particular case, negotiating interpretations of the policies associated with the use of nuclear weapons was an exercise of power dynamics with a positive outcome. Reaching a common ground during the Athens Talks created a relational framework which provided a basis for the actors' perception of their own power, of the likelihood of other actors' making use of theirs and for the common evaluation and selection of multiple tactical and strategic options. This example is indicative of the assumption that power-interdependence theory is grounded on dual-role parameters, which are simultaneously a source of integration and of conflict. The negotiation of the dimension of interdependence ultimately determines whether parties wish to be part or stay in a given relationship, if they can change it by discourse or action or if they consciously accept to position themselves to a certain distance in the relationship.

The concept of power as exchange is another dimension embedded in the relational approach. Drawing on Kenneth Boulding's (1989) theory, we may assert that in so far as it defines formal or contractual agreement and reciprocity, the relations established at the level of the Alliance are based on exchange. In the simple form of trade, Boulding informs, "A gives B something and B gives A something" (p. 27). But exchange goes beyond the mere definition that

relates it to trade, and the wider conceptualization of exchange involves other mechanisms such as discursive negotiations, conversation and debates, reciprocal services etc.

In what concerns the power exchanges at the level of the North Atlantic Organization, the notion of exchange is an integrative positive-sum relationship, in which all parties benefit while having the feeling of belonging to a structured mechanism that not only asks but also gives back. One application of the earlier discussed notion of interdependence as a dimension of power dynamics can be located in the concept of burden share. The concept translated into task sharing in defense, greater specialization of the functions of different members of the Alliance and a division of labor to overcome the rising costs and complexities of the armament. In his first message to the North Atlantic Council (NAC), on February 15, 1961, President J.F. Kennedy referred to the importance of burden sharing, stressing the need for the allies to "establish principles…on which burden-sharing can be based" (Department of State Bulletin, 1961, p. 333). This is an indication of the political endorsement of the concept of interdependence, whose applicability invoked the extension of the American global leadership in partnership with the European allies. From this point on, interdependence became the conceptual and practical linkage between economic, political and military policies. Even more so, this relation suggested that the United States would attempt to use trade and arms agreements as bargaining chips to win allied support for the burden sharing in Europe and Asia. In its crudest form, the promotion of this link allowed Washington to exert its sanctional power while fashioning a framework of incentives and penalties aimed at convincing the allies to embrace its vision and actions. Such a strategy was discursively motivated by the belief that an economic, political and military partnership between Western Europe and the US "will further shift the world balance of power to the side of freedom" (Kennedy, 1962, p.71).

This tripartite integration was the pillar of the transition from interdependence to partnership, anchoring the relational power of the Alliance even deeper within an increasingly dynamic framework. When applied at the intersection between economic, political and military interests, the concept of interdependence not only designates this tendency, but also helps promote its growth. The idea of partnership envisioned a partial decline in the relative responsibility and implicitly influence of the United States, translated as a cognizant encouragement by a major world power of the growth and expansion of a co-equal power. The strategic concept of flexible response adopted in 1967 encouraged the European allies to bring increased contributions to the defense of their territories, thus placing their participation within the Alliance under the conceptual umbrella of the term partnership.

The rhetoric of partnership employed the already validated wartime language of total war, which called for mobilization of total resources in order to maintain an unstable peace. In 1962, the Assistant Secretary of State for European Affairs, William Tyler, remarks: "What we are talking about, after all, is not how to feather our nests, but how to mobilize our total resources in the interest of survival and prosperity" (Department of State Bulletin, 1962, p. 1008). This conception demanded great and small nations to unite in common cause, in virtue of relations of common interests and cooperation. It was a call that carried all the implications and benefits of partnership. It related back to Kennedy's 1961 address that called for a new chapter in the evolution of the Atlantic community.

Kennedy's promotion of an Atlantic Partnership was not new, and it was interpreted as being a revival of the pluralist vision of the postwar world envisaged by George Kennan's late 1940s dumbbell concept which promoted the view that an economic and political alliance is stronger if it has been agreed to by partners of equal weight on both sides. It was a clear

indication that the United States was willing to share power among the members of an alliance assembled around the core notion of equal rights and responsibilities. Such a vision was to announce the long-enduring a partnership between great and smaller powers united in common cause – collective security.

Conclusion

In 1948, the Washington Talks announced an intention to create a powerful Alliance to serve as the main organizational manifestation of a unified Western response to the Soviet threat. In the following years, until 1966, the principal aim of the organization's leaders and their speech was to build an Atlantic Community based on a transatlantic partnership. The essence of the relational power embedded in the very notion of a Transatlantic Alliance is expressed and explained throughout NATO's journey from community to interdependence and finally to the strong partnership it represents today.

The early history of the Alliance set the basis for most of its more lasting conceptions, among which the notions of community, interdependence and partnership have proven the most enduring. The role of rhetoric in the early years of NATO was particularly essential so as to galvanize the efforts of different state actors, which at the time had more particular than general interests, under the umbrella of shared common values. Localizing the discursive expression of the power relations that have solidified the interaction between the members of the Alliance in the period between 1949 and 1966 is instrumental in analyzing the function and nature of NATO over time. The results of the analysis of the rhetoric in this period induce the conclusion that discourse was powerful and effective enough so as to forge an abstract promise of partnership into what was to become, in Robert Keohane's (1988) words, "the most successful multilateral alliance in modern history" (p. 169). The relations established in this early period of NATO's history were the foundation of the power mechanisms that have propelled the Alliance forward throughout its often wrangled journey, helping it adapt, grow and ultimately endure.

BIBLIOGRAPHY

Arendt, H. (1970). *On violence*. London: Allen Lane, The Penguin Press.

Boulding, K. (1989). *Three faces of power*. Sage Publications.

Calleo, D. (1987). *Beyond American hegemony: The Future of The Western Alliance*. New York: Basic Books.

Clegg, S. (1989). *Frameworks of power.* Sage Publications.

Dahl, R.A. (1961). *Who governs? Democracy and power in an American city*. New Haven: Yale University Press.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: Macmillan.

Kennedy, J.F. (1962). Special Message to the Congress on Foreign Trade Policy. In *Public Papers of the Presidents of the United States: John F. Kennedy:Containing the Public Messages, Speeches, and Statements of the President, 1961-1963.* U.S. Government Printing Office.

Keohane, R. (1988). Alliances, threat, and the uses of neo-realism. *International Security, 13*(1) (Summer 1988), 169-176.

Lukes, S. (1977). *Essays in social theory*. London: Macmillan.

Parsons, T. (1963). On the concept of political power. *Proceedings of the American Philosophical Society*, *107*(3), 232-262.

Sadan, E. (1997). *Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hamenchad Publishers.

Thibaut, J. & Kelley, H. (2008). Social exchange theory. In E. Griffin, (Ed.), *A First Look at Communication Theory* (pp. 196–205). McGraw Hill..

Thomas, I. (1997). *The promise of alliance: NATO and the political imagination*. Rowan and Littlefield Publishers, Inc.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. A.M. Henderson and T. Parson (Eds.). New York: Oxford University Press.

Department of State Bulletins

D. Acheson's address to Congress, *Department of State Bulletin* (12 June 1950).

D. Acheson's address to Congress, *Department of State Bulletin* (1 October 1951).

J.F. Dulles's 1953 address at the annual luncheon for the Associated Press, *Department of State Bulletin* (30 April 1956).

J.F. Kennedy's message to the NAC, "President Pledges U.S. Support of NATO", *Department of State Bulletin* (6 March 1961).

W.R. Tyler, "The Meaning of Atlantic Partnership", *Department of State Bulletin*, (31 December 1962).

Publicly disclosed NATO documents

Nuclear Planning Group Study #46. (1974). Retrieved November 10, 2017, from https://cle.nps.edu/access/content/group/6a51e57f-2b0d-48b9-8f0d-1d6995a896f7/NPG_STUDY_46_ENG_NHQL28506.pdf

Report of the Committee of Three on Nonmilitary Cooperation in NATO. (1956, December 13). Retrieved November 10, 2017, from https://www.nato.int/archives/committee_of_three/CT.pdf

North Atlantic Council Declarations, Lisbon. (1952, February 20-25). Retrieved November 15, 2017, from https://www.nato.int/archives/1st5years/appendices/5.htm

Final Communiqué of the Athens Ministerial Meeting of the North Atlantic Council. (1962, May 4-6). Retrieved November 15, 2017 from https://www.nato.int/docu/comm/49-95/c620504a.htm

HOW TO COPE WITH LANGUAGE DISORDERS?

Kutasi (Incze) Réka
PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Language disorders can be defined as a person's inability to understand others or share his/her ideas, feelings, emotions or thoughts. They can appear due to a medical problem, typically stroke. One of the most severe language impairments is ***aphasia*** *alsoknown as the injury usually to the left hemisphere of the brain. The consequences of aphasia vary considerably from person to person and rehabilitation is based on the seriousness of the disorder as well as age, gender and level of education. There are factors that can negatively affect recovery such as, depression or social isolation as people suffering from aphasia cannot cope with the idea of being different from their fellow human beings. As little is known about aphasia in our country, this article aims to give useful information and recommendations for aphasic patients and their family in order to raise their awareness that aphasia can be partially or totally cured with help coming from others.*

Keywords: aphasia, language disorder, depression, raise awareness, recommendation

Language disorders may vary depending on their cause, position of the damaged area and severity. One of the most discussed and debated language disorders worldwide is aphasia. A lot of research was carried out on this topic however, in Romania little attention is attributed to this language impairment. There are specialized speech therapy practices where patients can undergo rehabilitation sessions but there are no specialized centers where aphasic patients can find information and support and can benefit from treatment or participate in research. Unfortunately, family members are overwhelmed by the news and believe that it is difficult to deal with the disorder. The aim of this article is to highlight the most efficient methods by which aphasic patients can be helped by their family members, friends or even a simple acquaintance to overcome the difficulties imposed by aphasia.

Defined as 'a disturbance of the comprehension and formulation of language caused by dysfunction in specific brain regions'[1] aphasia can affect one or more language levels: semantics, phonology, syntax or morphology. Aphasic patients are unable to convert nonverbal mental images, thoughts, into the symbols and grammatical organization that form language. Thoughts cannot be rendered into the words and sentences that represent them. Unfortunately, sometimes not only the auditory signals are affected but the visual and motor signs as well (sign language). Aphasia is not an illness and there is no medication for it. Though, studies have been performed to demonstrate the use of certain drugs (e.g. Piracetam, Bromocriptine) to enhance aphasia recovery, until now none of them is proposed for regular use in aphasia therapy.[2]

Aphasia is an intricate communication disorder that affects thousands of people each year. It is among the most alarming post-stroke cognitive disorders, but it may often be the result

[1] Antonio R. Damasio, *Aphasia*, in *The New England Journal of Medicine*, vol. 326, no.8, 1992, p. 531.
[2]K. Salter, R. Teasell, N. Foley, L. Allen. R. Teasell, N. Foley, K. Salter, M. Richardson, L. Allen, N. Hussein, S. Bhogal, J. Jutai, M. Speechley, editors. Aphasia. In: The evidence-based review of stroke rehabilitation (EBRSR) 16th edition. 2013. Available online at: www.ebrsr.com.

of a tumor, head injury or other neurological damage. It does not affect patients' intelligence, but their ability to lead a normal life. Aphasic people know exactly what they want to say but may struggle saying it. With a high incidence in European countries aphasia is more common in men than women leading, in most of the cases, to death or a disability.[3] Aphasic patients often consider themselves inferior to other people and have the feeling that they have lost their personhood.[4] Aphasia is a multifaceted disorder which affects reading, writing, speaking or listening skills but other left hemisphere specific cognitive processes which are compulsory for language processing can also be affected, such as memory, attention etc.[5]

During the first year after being diagnosed with aphasia, recovery is possible even in the case of patients suffering from severe aphasia.[6] In order to develop an accurate treatment plan, it is imperative to perform a thorough language assessment. Some researchers are in favor of group evaluation by using standardized batteries[7], others believe that the 'group study' method is not the best alternative when it comes to aphasic patients.

Speech-language therapy is believed to be the basis of treatment of aphasia[8] but other rehabilitation methods, such as computer-assisted therapy[9] and community-based therapy[10] are also effective. The speech-language therapist will evaluate the aphasic patient's speech and language abilities in order to be able to develop a therapy program for him/her. The therapist's role is to help aphasic patients regain their ability to communicate with others. However, unfortunately, there are cases when a patient cannot be assisted by a speech-language therapist and his/her carer becomes responsible for his/her well-being. In such cases, carers are overwhelmed by the severity of the problem and are eager to receive help from others. Montgomery-West P. refers to the effects her husband's stroke and aphasia had on their lives but mostly on her own: 'He had survived the stroke, and the worst of the physical problems were solved in the hospital. But, as I stood outside the hospital, I had no idea where to turn or even who to ask about the problem the neurologist called "aphasia".'[11]

Four main difficulties are identified by aphasic patients when it comes to receiving information[12]:

- either they are not familiar with their needs or they do not know where to search for the desired information;
- they do not always receive the required information (lack of quality);

[3]Marcelo Berthier, *Postroke Aphasia. Epidemiology, Pathophysiology and Treatment*, in *Drugs Aging*, vol.22, no.2, 2005, p. 164.
[4]Martin L. Albert, *Treatment of Aphasia*, in *Arch Neurol*, vol.55, 1998, p. 1417.
[5] Malcolm R. McMeil, Sheila R. Pratt, *Defining aphasia: some theoretical and clinical implications of operating from a formal definition*, in *Aphasiology*, vol. 15, no 10/11, 2001, p. 905.
[6] A.C. Laska, A. Hellblom, V. Murray, T. Kahan & M. Von Arbin., *Aphasia in acute stroke and relation to outcome*, in *Journal of Internal Medicine*, vol. 249 (5), 2001, pp. 413-22.
[7] Harold Goodglass, Edith Kaplan, *Assessment of aphasia and related disorders*, Philadelphia: Lea and Febiger, 1972.
[8] Keith D. Cicerone, Cynthia Dahlberg, Kathleen Kalmar, et al., *Evidence-based cognitive rehabilitation: recommendations for clinical practice*, in *Arch Phys Med Rehabil*, vol. 81, no. 12, 2000 Dec, pp .1596-615.
[9]Martin L. Albert, *Treatment of Aphasia*, in *Arch Neurol*, vol.55, 1998, p. 1418.
[10] Lefkos B. Aftonomos, James S. Appelbaum, Richard D. Steel, *Improving outcomes for persons with aphasia in advanced community-based treatment programs*, in *Stroke*, vol. 30, 1999 Jul, pp. 1370-9.
[11] Penny Montgomery-West, *A spouse's perspective on life with aphasia*, in *Topics in Stroke Rehabilitation*, vol. 2:3, 1995, p. 1.
[12] Suzie Parr, Sally Byng, and Sue Gilpin, *Talking About Aphasia: Living with loss of language after stroke*. Buckingham: Open University Press, 1997, p. 91. Available online at: https://goo.gl/msZdKY, accessed November 9, 2017.

- inappropriate information;
- the timing of receiving the information (too late).

So as to overcome such situations, the article aims to highlight some essential elements that need to be considered when dealing with an aphasic patient. According to Ardila[13] language can be re-learned to a certain degree in case of brain damage.

1. Set the scene

In order for the aphasic patient to feel at ease when he/she is spoken to, the place where he/she stays has to be as cozy as possible. Background noises and visual distracters need to be eliminated. The patient's seating has to be comfortable and he/she needs to see his/her interlocutor's face so as to be aided if he/she needs additional help (mimics, gestures etc.). The use of pictures, photos, drawings, books is recommended as they can help the patient better express himself/herself. It is suggested to use plainly drawn, simple images rather than vividly colored ones as they do not distract the aphasic patients' attention. He/she will focus on the image and not on its coloring.

2. Be patient

Aphasic patients are slow in expressing themselves, especially in the early stages of the disorder. You have to be aware that he/she will be the one who will guide the conversation. Immediate response should not be expected as aphasics need time to convert their thoughts into words they would like to utter.

3. Speak clearly

Before speaking you have to be certain that you have the patient's attention. The use of simple words such as, 'car' instead of 'automobile' and simple sentences are recommended. It is imperative to avoid 'child language'. You have to speak clearly and lower your voice at the end of a sentence. If you observe that the aphasic patient did not understand what you have been telling him/her, you must repeat yourself or rephrase the sentence. In order to avoid confusion, only one question should be asked at a time.

4. Be aware of signs

As aphasia is a communication disorder it is possible for the patient to use sign language so as to express himself/herself. You have to be aware of the signs the patient tries to communicate through mimic, gestures, pointing in order to understand what he/she tries to tell you. It is advisable not to pretend you have understood everything you are being told. In such cases, ask the patient to repeat what he/she told you or express it by using gestures or mimic. If you see that the patient is becoming tired you need to stop the conversation and let him/her rest for a few minutes.

5. Pre-set phrases

At the beginning aphasics are unable to communicate in a rightly manner. Learning pre-set phrases may help them express their thoughts, desires or wishes. Phrases like, 'Tea, please!' or 'Come!' are useful for easy communication with the patient.

6. Create a book

Sometimes, communication difficulties can take a longer time to recover. Family members may feel helpless in certain situations as they can't understand what the aphasic would like to tell them. In this respect, a great aid can be the creation of a book in which you may include words, pictures or photos that can assist the patient with conversations. If the aphasic is unable to express his/her thoughts he/she can simply open the book and point at the image of the word he was referring to.

[13]Alfredo Ardila, *Aphasia Handbook*, Florida International University, Miami, Florida, USA, 2014, p. 194.

7. Technology

In the era of technology, computers and other gadgets are indispensable tools in our society. Different computer programs or apps have been designed for entertainment, learning or other interactive activities. [14] Due to technological advancements, nowadays, there are various software programs that offer therapy activities for aphasic individuals. However, due to 'cost, logistical issues, time commitment and services/resources required'[15] these novel technology devices are rarely used by aphasic patients.

8. Acceptance

Whenever we deal with an aphasic patient, no matter how difficult it is, we need to accept the situation and teach him/her to accept it as well. Acceptance is the key to success. Montgomery-West P. describes it as: 'Slowly, over a long period of time, our family acquired a degree of acceptance of aphasia as a disability. However, this acceptance should not be confused with or mistaken for happiness. […] But a degree of acceptance provided a step toward rebuilding our lives.'[16]

9. Family help matters

People use language to communicate in diverse social situations, but, for a person with certain limitations, family is the most important communication environment.[17] Family can have a major role in helping the aphasic patient regain his/her ability to speak. Due to their difficulties in communicating with others, aphasic patients often feel isolated and alone. Family has to provide them the necessary support to overcome their internal conflicts. In such cases the patient requires attention, understanding, encouragement and most significantly support.

Without doubt a sense of 'biographical disruption'[18] is caused by aphasia. Besides the changes that take place in their lifestyles due to the impairment, aphasic patients and their families have to learn how to cope with this condition.

Undoubtedly, aphasia has a negative impact on patients' communication skills, behaviour, daily activities but mostly on their quality of life. Research conducted in the last several years provided a more detailed understanding of the mechanisms that are crucial for aphasia recovery. Future research will certainly lead to the discovery of new treatment plans for patients suffering from aphasia.

BIBLIOGRAPHY

1. Aftonomos, B., Lefkos, Appelbaum, S., James, Steel, D., Richard, *Improving outcomes for persons with aphasia in advanced community-based treatment programs*, in *Stroke*, vol. 30, 1999 Jul, pp. 1370-9.
2. Albert, Martin, L., *Treatment of Aphasia*, in *Arch Neurol*, vol. 55, 1998, pp. 1417-1419.

[14] Lisa M.D. Archibald, Joseph B. Orange and Donald J. Jamieson, *Implementation of computer-based language therapy in aphasia*, in *Therapeutic Advances in Neurological Disorders,* vol. 2, no.5, 2009, pp.299-311.
[15] Caitlin Brandenburg, Linda Worrall, Amy Rodriguez & David Copland, *Mobile computing technology and aphasia: An integrated review of accessibility and potential uses*, in Aphasiology, vol. 27:4, 2013, pp. 444-461.
[16] Penny Montgomery-West, *A spouse's perspective on life with aphasia*, in *Topics in Stroke Rehabilitation*, vol. 2:3, 1995, p. 3.
[17]Alfredo Ardila, *Aphasia Handbook*, Florida International University, Miami, Florida, USA, 2014, p. 195.
[18]Michael Bury, *The sociology of chronic illness: a review of research and prospects*, in *Sociology of Health and Illness*, vol. 13, issue 4, 1991, p. 453.

3. Archibald, M.D., Lisa, Orange, B., Joseph and Jamieson, J., Donald, *Implementation of computer-based language therapy in aphasia*, in *Therapeutic Advances in Neurological Disorders*, vol. 2, no.5, 2009, pp.299-311.
4. Ardila, Alfredo, *Aphasia Handbook*, Florida International University, Miami, Florida, USA, 2014.
5. Berthier, Marcelo, *Postroke Aphasia. Epidemiology, Pathophysiology and Treatment*, in *Drugs Aging*, vol.22, no.2, 2005, pp.163-182.
6. Brandenburg, Caitlin, Worrall, Linda, Rodriguez, Amy & Copland, David, *Mobile computing technology and aphasia: An integrated review of accessibility and potential uses*, in *Aphasiology*, vol. 27:4, 2013, pp. 444-461.
7. Bury, Michael, *The sociology of chronic illness: a review of research and prospects*, in *Sociology of Health and Illness*, vol. 13, issue 4, 1991, pp. 451-468.
8. Cicerone, D., Keith, Dahlberg, Cynthia, Kalmar, Kathleen, et al., *Evidence-based cognitive rehabilitation: recommendations for clinical practice,* in *Arch Phys Med Rehabil*, vol. 81, no. 12, 2000 Dec, pp.1596-615.
9. Damasio, R., Antonio, *Aphasia*, in *The New England Journal of Medicine*, vol. 326, no.8, 1992, pp. 531-539.
10. Goodglass, Harold, Kaplan, Edith, *Assessment of aphasia and related disorders*, Philadelphia: Lea and Febiger, 1972.
11. Laska, AC., Hellblom, A., Murray, V., Kahan, T. & Arbin, Von M., *Aphasia in acute stroke and relation to outcome*, in *Journal of Internal Medicine*, 249 (5), 2001, pp. 413-22.
12. McMeil, R., Malcolm, Pratt, R., Sheila, *Defining aphasia: some theoretical and clinical implications of operating from a formal definition,* in *Aphasiology*, vol. 15, no 10/11, 2001, pp. 901-911. 905
13. Montgomery-West Penny, *A spouse's perspective on life with aphasia*, in *Topics in Stroke Rehabilitation*, vol. 2:3, 1995, pp. 1-4.
14. Parr, Suzie, Byng, Sally, and Gilpin, Sue, *Talking about Aphasia: Living with loss of language after stroke*. Buckingham: Open University Press, 1997, p. 91. Available online at: https://goo.gl/msZdKY, accessed November 9, 2017.
15. Salter K, Teasell R, Foley N, Allen L. Teasell R, Foley N, Salter K, Richardson M, Allen L, Hussein N, Bhogal S, Jutai J, Speechley M, editors. Aphasia. In: The evidence-based review of stroke rehabilitation (EBRSR) 16th edition, 2013. www.ebrsr.com.

ON THE VALENCE OF VERBS OF APPEARANCE AND DISAPPEARANCE

Maria Poponeț
PhD Student, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: This paper addresses the valence of verbs of appearance and disappearance in English and Romanian. There are two types of verbs of appearance and disappearance in these languages: verbs that are marked with reflexive morphology and verbs that lack reflexive morphology. We argue that the morphological marking on these verbs indicates the original valence of the verbs. Moreover, we argue that the lack of transitives for the intransitive verbs that are not marked with reflexive morphology cannot be explained by semantic concepts like process initiation (cf. Ramchand 2008).

Keywords: verbs of appearance, verbs of disappearance, valence, English, Romanian

Verbs of appearance and disappearance describe the appearance or disappearance of an entity. These verbshave been claimed to be unaccusative, i.e. to project their unique argument in object position (cf. Burzio 1986, among others). For instance, Levin and Rappaport Hovav (1995) argue that verbs of appearance and disappearance are unaccusative because appearance and disappearance can be interpreted as directed change falling under the Directed Change Linking Rule: "The argument of a verb that corresponds to the entity undergoing the directed change described by that verb is its direct internal argument" (Levin and Rappaport Hovav 1995: 146). It is worth mentioning that in Levin and Rappaport Hovav's (1995) theory, which advances multiple levels of representation, the arguments of a verb are projected from the lexical semantic representation into argument structure via a set of linking rule. The Directed Change Linking Rule is among the linking rules assumed in this theory. The arguments of the verb are then mapped from argument structure into syntax.
Verbs of appearance and disappearance pass unaccusativity tests like the ability to form adjectival participles in English, e.g. *a recently appeared book, a newly emerged scandal* (Levin and Rappaport Hovav 1995: 150). Moreover, Italian verbs of appearance and disappearance take auxiliary *essere* "to be" (cf. (1)), typical of unaccusative verbs.

(1) *Gianni è apparso/ sparito.*
Gianni be.AUX.3SG appear.PTCP disappear.PTCP
"Gianni appeared/disappeared."

Such verbs do not take part in the causative alternation (cf. (2a,b), (3a,b)), i.e. they lack a transitive with the meaning "cause to V-intransitive" (Levin and Rappaport Hovav 1995: 79). The causative alternation is typically exhibited by verbs of change of state (cf. Haspelmath 1993, Levin and Rappaport Hovav 1995, among others).

(2) a. *A star appeared in the sky.*
b. **The darkness appeared a star in the sky.* (Levin and Rappaport Hovav 1995: 122, (99a))

(3) a. *The bicycle disappeared (from the garage).*
b. **The thief disappeared the bicycle (from the garage).* (Levin and Rappaport Hovav 1995: 121, (98))

Levin and Rappaport Hovav (1995) argue that the lack of participation in the causative alternation of verbs of appearance and disappearance is characteristic of a set of languages, e.g. English, Modern Hebrew, Italian or Russian. In this paper, we take a look at verbs of appearance and disappearance in English and Romanian with a view to establishing the relationship between their morphological, syntactic and semantic features.
The English verbs of appearance and disappearance identified by Levin and Rappaport Hovav (1995), which show the features mentioned above, are listed in (4).

(4) **English verbs of appearance and disappearance:**
a. **Verbs of appearance:** *appear, arise, awake, awaken, break, burst, come, dawn, derive, develop, emanate, emerge, erupt, evolve, exude, flow, grow, gush, issue, materialize, open, plop, result, rise, spill, spread, steal, stem, stream, supervene, surge, wax;*
b. **Verbs of occurrence:** *ensue, eventuate, happen, occur, recur, transpire;*
c. **Verbs of disappearance:** *die, disappear, expire, lapse, perish, vanish.* (Levin and Rappaport Hovav 1995: 282)

Verbs of occurrence describe the occurrence of an event and are sometimes included in the class of verbs of appearance. These verbs do not have a transitive use with a causative interpretation, and do not take part in the causative alternation (cf. (5a,b)).

(5) a. *The accident happened.*
b. * *The motorist happened the accident.* (Levin 1993: 261, (964))

As far as Romanian is concerned, Dragomirescu (2010) identified the following verbs of appearance and disappearance, classified on the criteria of morphological marking and the availability of a transitive:

(6) **Romanian verbs of appearance and disappearance:**
***Se*-marked without a transitive:** *a se ivi* "to appear", *a se rătăci* "to get lost";
***Se*-marked with a transitive:** *a se absorbi* "to become absorbed", *a se arăta*"to show up", *a se ascunde* "to hide", *a se contura*"to take shape", *a se filtra* "(about light) to filter", *a se naşte* "to be born", *a se pierde* "to fade", *a se prăpădi* "to perish", *a se rarefia* "to rarefy", *a se rări* "to get thin", *a se regenera* "to regenerate", *a se stinge* "to become extinct";
Non-*se*-marked without a transitive:*a apărea* "to appear", *a deceda* "to die", *a dispărea* "to disappear", *a muri* "to die", *a pieri* "to perish", *a reapărea* "to reappear", *a recidiva* "to recur", *a răposa* "to die", *a renaşte* "to revive", *a sucomba* "to die". (Dragomirescu 2010: 119)

This author holds that, unlike English, many verbs in this class, i.e. the *se*-marked ones (or "derived" according to Dragomirescu 2010), take part in the causative alternation.

First, while we agree with this author, we argue that this is generally the case of intransitives with non-animate subjects. For instance, while (7a) with an inanimate entity in object position allows a transitive (cf. (7b)), (8a) with an animate entity does not (cf. (8b)).

(7) a. *Fotografia Dianei s- a rătăcit printre hârtii.*
photo.DET Diana.GEN SE AUX.3SG lose.PTCP among paper.PL
"Diana's photo got lost among the papers."

b. *Ion a rătăcit fotografia Dianei.*
Ion AUX.3SG lose.PTCP photo.DET Diana.GEN
"Ion lost Diana's photo."

(8) a. *Andrei s- a rătăcit.*
Andrei SE AUX.3SG lose.PTCP
"Andrei got lost."

b. **Mama l- a rătăcit pe Andrei.*
mother.DET CL.3SG.ACC AUX.3SG lose.PTCP PE Andrei
"Mother lost Andrei."

Second, note that the transitive in (7b) is possible although Dragomirescu (2010) classified the verb *a se rătăci* "to get lost" as exclusively intransitive. Moreover, *Dicţionarul limbii române literare contemporane* (1955-1957) (http://dexonline.ro/) lists an old transitive use for the verb *a se ivi* "to appear".
On the other hand, the Romanian verbs of appearance and disappearance that are not marked with reflexive morphology do not alternate (cf. (9a,b), (10a,b)), just like their English counterparts (cf. (2a,b), (3a,b)).

(9) a. *O stea a apărut pe cer.*
a star AUX.3SG appear.PTCP on sky
"A star appeared in the sky."

b. **Întunericul a apărut o stea pe cer.*
darkness.DET AUX.3SG appear.PTCP a star on sky
"The darkness appeared a star in the sky."

(10) a. *Bicicleta a dispărut (din garaj).*
bicycle.DET AUX.3SG disappear.PTCP from garage
"The bicycle disappeared (from the garage)."

b. **Hoţul a dispărut bicicleta (din garaj).*
thief.DET AUX.3SG disappear.PTCP bicycle.DET from garage
"The thief disappeared the bicycle from the garage."

Apparently, the verbs of appearance and disappearance that are not marked with reflexive morphology in Romanian do not alternate, while the verbs that are reflexively marked alternate.

Thus, we have reasons to believe that *se*-marked verbs of appearance and disappearance are basically transitive, and morphological marking is a sign of valence reduction from the transitive base as argued for verbs of change of state in Haspelmath (1993), Levin and Rappaport Hovav (1995), etc.
However, this hypothesis is not supported by the Romanian verbs of occurrence *a se întâmpla* "to happen" and *a se petrece* "to happen", which lack a transitive use (cf. (12b), (13b)) although they are marked with reflexive morphology in intransitive use.

(11) **Romanian verbs of occurrence:**
***Se*-marked without a transitive:** *a se întâmpla* "to happen", *a se petrece* "to happen";
***Se*-marked with a transitive:** *a se produce* "to happen";
Non-*se*-marked without a transitive: *a surveni* "to occur".

(12) a. *S- a întâmplat o nenorocire.*
SE AUX.3SG happen.PTCP a misfortune
"A misfortune happened."

b. **Neglijenţa a întâmplat o nenorocire.*
negligence.DET AUX.3SG happen.PTCP a misfortune
"Negligence happened a misfortune."

(13) a. *Accidentul s- a petrecut săptămâna trecută.*
accident.DET SE AUX.3SG happen.PTCP week.DET last
"The accident happened last week."

b. **Un şofer neatent a petrecut accidentul.*
a driver careless AUX.3SG happen.PTCP accident.DET
"A careless driver happened the accident."

The verb *a se produce* "to happen" behaves as predicted by its morphological make-up, i.e. the verb is marked with reflexive morphology in its intransitive variant (cf. (14a)) and has a transitive variant (cf. (14b)).

(14) a. *În acest loc, se produc frecvent accidente rutiere.*
in this place SE produce.PRS.3PL frequently accident.PL road
"In this place, road accidents happen frequently."

b. *Tinerii produc adesea accidente rutiere.*
young.PL.DET produce.PRS.3PL often accident.PL road
"The young often produce road accidents."

Likewise, the verb *a surveni* "to occur" is a prototypical example of the other morphological class, i.e. the verb is not marked with reflexive morphology (cf. (15a)), and, consequently, does not have a transitive variant (cf. (15b)).

(15) a. *Eroarea a survenit din cauza neglijenţei.*

error.DET AUX.3SG occur.PTCP from cause.DET negligence.GEN
"The error occurred because of negligence."

b. **Neglijenţa a survenit eroarea.*
negligence.DET AUX.3SG occur.PTCP error.DET
"Negligence occurred the error."

Despite the drawbacks represented by the verbs *a se întâmpla* "to happen" and *a se petrece* "to happen", which lack transitive uses although they are *se*-marked, the bulk of evidence is, undoubtedly, in favour of the hypothesis that reflexive morphology indicates the original valence of verbs. For instance, Haspelmath (1993) argued that the verbs of change of state that are marked with detransitivizing morphology express costly events of change which necessitate the presence of a causer, while unmarked verbs of change of state express naturally occurring events of change. The basic transitivity of the verbs in the first category is motivated by the contemplation of a costly event in the moment of verb dubbing, while the basic intransitivity of the verbs in the second category is motivated by the contemplation of a spontaneous event.
In what follows, we will show that the valence of verbs of appearance and disappearance that are not marked with reflexive morphology in English and Romanian is rigid and does not change with the type of argument selected.
Ramchand (2008) explained the lack of transitives for verbs of appearance and disappearance by attributing the initiation of the event to the argument that undergoes the change. In her view, the verbs of appearance and disappearance that are not marked with reflexive morphology and lack transitive variants are hidden reflexives.
While Ramchand's (2008) theory can account for the ban on the alternation in (16a,b) and (18a,b), since the object argument is animate and can be attributed the initiation of the process, it fails to explain why (17a) and (19a) showing inanimate arguments do not allow transitives (cf. (17b), (19b)).

(16) a. *A apărut Petru.*
AUX.3SG appear.PTCP Petru
"Petru appeared."

b. **Ioana l- a apărut pe Petru.*
Ioana CL.3SG.ACC AUX.3SG appear.PTCP PE Petru
"Ioana appeared Petru."

(17) a. *A apărut cartea rătăcită.*
AUX.3SG appear.PTCP book.DET lost
"The lost book appeared."

b. **Ioana a apărut cartea rătăcită.*
Ioana AUX.3SG appear.PTCP book.DET lost
"Ioana appeared the lost book."

(18) a. *Peter appeared.*
b. **Jane appeared Peter.*

(19) a. *The lost book appeared.*
b. **Jane appeared the lost book.*

Thus, while the valence of some verbs of appearance and disappearance that are marked with reflexive morphology is sensitive to the animacy of the argument they take, the valence of the verbs of appearance and disappearance that are not marked with reflexive morphology is rigid irrespective of the animacy of their argument.
The reflexive morphology on verbs of change is also encountered in English, which registers reflexively marked verbs of appearance as noted by Levin (1993), who provided the list in (20) below.

(20) **English reflexive verbs of appearance:**
assert, declare, define, express, form, intrude, manifest, offer, pose, present, proffer, recommend, shape, show, suggest. (Levin 1993: 259)

These verbs are obligatorily marked with a reflexive pronoun and have a transitive use. According to Levin (1993), reflexively marked verbs of appearance take part in the reflexive of appearance alternation (except for *intrude*) as illustrated in (21a,b). This author holds that when used as verbs of appearance, the subject "bears the same semantic relation to the verb as the object does in the ordinary transitive use" (Levin 1993: 259).

(21) a. *I presented a solution yesterday.*
b. *A solution presented itself yesterday.* (Levin 1993: 259, (955))

Not only verbs of appearance and disappearance are marked with reflexive morphology in English. Ellison (2005) discusses examples of inchoatives (i.e. intransitive verbs of change of state) marked with the reflexive pronoun *self* in this language, arguing that they are derived from a transitive causative base. Ellison (2005) quotes Geniušienė (1987) who holds that the presence of the pronoun *self* is stylistic. The expressions in (22a) and (22b) are synonymous, *his income* bearing the patient role. Ellison (2005) argues that existence of the transitive causative *double* along with the reflexive marking on the *self*-marked inchoative motivates the derivation of the inchoatives from the transitive base.

(22) a. *His income doubled in no time.*
b. *His income doubled itself in no time.*
(Geniušienė 1987: 205, quoted in Ellison 2005: 190, (55a,b))

Thus, English registers reflexively marked verbs of change of state and verbs of appearance that show transitive variants. Such data adds to the crosslinguistic evidence in favour of the view that reflexively marked verbs of change are verbs with reduced valence.
In conclusion, reflexively marked verbs of appearance and disappearance in English and Romanian provide morphological and syntactic evidence for detransitivization or valence reduction, i.e. they are marked with a reflexive pronoun and have a transitive use. This hypothesis was previously advanced for verbs of change of state (cf. Haspelmath 1993, Levin and Rappaport Hovav 1995).

On the other hand, the valence of the verbs of appearance and disappearance that are not marked with reflexive morphology in English and Romanian is rigid; the verbs do not show transitive variants irrespective of the animacy of their object argument. By contrast, intransitive verbs of change of state that are not marked with reflexive morphology may, nonetheless, show transitive variants both in English and Romanian (cf. Levin and Rappaport Hovav 1995, McKoon and Macfarland 2000 for English, Dragomirescu 2010 for Romanian).

In this paper, we also briefly presented: (i) Haspelmath's (1993) theory which advances a hypothesis for the morphological marking on verbs, and hence it successfully tackles the original valence of verbs, and (ii) Ramchand's (2008) theory which attempts to provide an explanation for the (lack of) participation in the causative alternation of verbs, and thus focuses on the valence of verbs on every use. While pragmatic in nature, her theory fails to explain the lack of participation in the alternation of non-reflexively marked verbs of appearance and disappearance in the context of inanimate arguments, i.e. the assignment of process initiation to inanimate arguments is flawed.

BIBLIOGRAPHY

Burzio, Luigi (1986). *Italian syntax. A government and binding approach*, Dordrecht: Reidel.

Dicţionar Explicativ Român: http://dexonline.ro/.

Dragomirescu, Adina (2010). *Ergativitatea. Tipologie, sintaxă, semantică,* Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Ellison, Gregory Campbell (2005). "Establishing the derivation of the English inchoative alternant: The null reflexive morpheme", *Generative Grammar in Geneva* 1:159-194.

Haspelmath, Martin (1993). "More on the typology of inchoative/causative verb alternations", in Bernard Comrie and Maria Polinsky (eds.), *Causatives and transitivity*, 87-120, Amsterdam: John Benjamins.

Levin, Beth (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*, Chicago: The University of Chicago Press.

Levin, Beth and Malka Rappaport Hovav (1995). *Unaccusativity: At the syntax-lexicalsemantics interface*, Cambridge: The MIT Press.

McKoon, Gail and Talke Macfarland (2000). "Externally and internally caused change of state verbs", *Language*, 76(4), 833-858.

Ramchand, Gillian (2008). *Verb meaning and the lexicon: A first phase syntax*, Cambridge: Cambridge University Press.

LA TRADUCTION EN ROUMAIN DE TROIS IDIOLECTES PROUSTIENS

Anca Lungu Gavril, PhD Student, "Al. Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: The article is an excerpt from the final chapter of a thesis dealing with translating the Proustian idiolect into Romanian byRadu (and Eugenia) Cioculescu and Irina Mavrodin, idiolects present in À la recherche du temps perdu by Marcel Proust. Considering the textual mass of the novel, we chose three characters, socially and linguistically representative : Françoise belonging to the lower class and illustrating patois and language faults (cuirs); Albertine who uses slang (argot) and what Justin O'Brien callsle joli langage; and the duke of Guermantes, characteristic for stereotypes and the automatic language made of idioms. We analyse the three idiolects in the central volume, Sodom and Gomorrah, firstly because all three characters intervene, then because the three textual bodies are equally represented, and finally because the volume is fundamental to the message of the entire work, for it puts into contrast the two vices symbolized by Albertine and the baron of Charlus. After reviewing the specificity of the three idiolects, we list in tables the idiolectal samples, along with the two translation versions and the strategies used, to end up with considerations regarding the translation choices made for each character. Thus, we notice a regular neutralization for cuirs and patois, a frequent override of the language registers for Albertine as well as an inconsistency in translating the same words (joli, gentil). We can also note a larger freedom of expression in Mavrodin's version and a more literal, rigorous and wise approach in Cioculescu's, as for translating idioms.

Keywords: Proust, idiolect, translation, stereotype, repetition

Les trois idiolectes analysés appartiennent à des personnages illustratifs comme suit :

1. Françoise parle un françaiscomposé de patois, de cuirs, d'expressions et de vocabulaire classiques, d'innovations prouvant son *génie linguistique* ;
2. Albertine illustre l'argot et le *joli langage*, symboles de son appartenance sociale (la petite bourgeoisie), du charme exercé sur le narrateur et du snobisme partagé avec d'autres protagonistes ;
3. Le duc de Guermantes parsème son baragouin d'expressions figées, dans lesquelles le romancier voit la mort du langage et qui prouventle vide spirituel du personnage.

I. L'idiolecte de Françoise

Les interventions directes[1]de Françoise, pas nombreuses, mais constantes et présentes dans toutes les parties du roman, sont au nombre de dix en *Sw.*, six en *J.F.*, neuf en *C.G.*, huit en *S.G.*, encore huit en *Pr.*, et six en *T.R.*

I.1.Le patoisreprésente un françaispropre à la campagne, se caractérisant par un vocabulaire illustratif, par des tournures syntaxiques souvent fautives, par la présence de proverbes significatifs pour le monde rural et des archaïsmes. Ilapparaît comme "la vitrine d'un muséerégional", apporte "l'air de la campagne et la vie dans une ferme il y a 50 ans"(*C.G.*). Son français est "le français de jadis, dont elle était, en réalité, la contemporaine" (*apud* Pierron, 170). Il est (*ibid.* 173), attesté quatre fois dans le roman, en association avec un monstre sacré de la littérature :*faire réponse*, comme Mme de Sévigné[2] ; *plaindre*, comme La Bruyère[3] ; *balancer*, comme Saint-Simon[4], et *ennui*, "dans le sens énergique qu'il a chez Corneille".

I.2.Les cuirs[5] - Nom donné par l'auteur aux fautes de langue, on le retrouvedans les expressions *faire des cuirs* ou *lâcher un cuir*. Conséquence de l'appartenance sociale modeste de Françoise, obligéed'agir dans un milieu bourgeois et/ou aristocrate exigeant, ses fautes sont "des survivants des époques lointaines" qui servent àcréer un type de personnage età faire rire. Ses cuirssont reçustantôt avec mépris, tantôt avec indulgence, souvent savoureusement explicités (*S.G.*) par l'auteur qui s'y intéresse ainsi : "Le génie linguistique à l'état vivant, l'avenir et le passé du français, voilà ce qui eûtdû m'intéresser dans les fautes de Françoise" (*S.G.*). Genette (1969, 223) interprète les cuirs de Françoise comme "une collection d'accidents de langage", puisque la protagoniste se manifeste "comme un exemplaire stylistique", pas raillée mais exhibée comme profonde, ayant "un sentiment juste de son art et le respect des traditions" (*J.F.apud* Brunel, 1997, 174).

Types de fautes:

a. de grammaire - "Faut-il que j'*éteinde*?" (*CGII*,50), cuir engendrant le comique de situation par la réplique d'Albertine qui y répond "Teigne", calembour offenseur à l'adresse de Françoise ; *j'y dis ; eusse* au lieu de *eux* ;

[1] Daudet, Charles et R. Fernandez, 1927, *Répertoire des personnages de* À la recherche du temps perdu, Gallimard.
[2]*C.G.I*,22 (*apudRépertoire des thèmes*, 177).
[3]*ibid.*, 24.
[4]*ibid.*, 62.
[5]En termes métalinguistiques, le cuir est une faute de liaison par ajout d'une consonne (ex: quatre z enfants). C'est surtout une faute de prononciation (Pierron, 138). O'Brien (1965, 259) l'appelle "linguistic deformation".

b. de lexique - *l*es *coursières*pour*courrières ; chanoinesse*féminin de *chanoine ; faire l'air* pour *avoir l'air ; par principe*pour*en principe.* Elle a tendance à ramener toute forme nouvelle à une forme voisine : *Julien* pour Jupien, *Alger* pour Angers, *accenseur* pour ascenseur, *Sazerin* pour Sazerat ;

c. innovations - les fameuses*paperoles*qui dénommentdes bouts de papiers ; *charlatante*,féminin de *charlatan* , *la Sagante* pour *Madame de Sagan*;

d. de prononciation - *Nev* pour New,*Saint-Loupe* pour Saint-Loup ; *pissetière* pour pissotière ;

e. euphémismes - Legrandin (homosexuel) devient le *protecteur* (non pas l'amant) de Théodore.

I.3. Analyse de la traduction[6] : l'idiolecte de Françoise

Le patois se retrouve dans *S.G.* sous la forme des archaïsmes, d'une comptine populaire, d'expressions déformées ou d'emplois inadéquats (objet pour personne). Les cuirs sont des innovations, des mots/expressions déformés ou modifiés, des erreurs de grammaire ou de lexique.

Pg Fr	**Mot/expression[7]**	**Radu Cioculescu**			**Irina Mavrodin**		
		Pg Ro	**Traduction**	**Procédé de traduction**	**Pg Ro**	**Traduction**	**Procédé de traduction**
1307 Patois[8]	*Plutôt que non pas la gâter ainsi*	139	*Decât s-o striviţi astfel*	Neutralisation[9] grammaticale; mot à mot[10]; *vous*	127	*Decît s-o jumuleşti în halul ăsta*	Neutralisation grammaticale; création discursive[11]; *tu*
1311 cuir	*Justement j'y disais*	145	*Tocmai îi spuneam*	Neutralisation	132	*Tocmai îi spuneam*	Neutralisation
1312 Cuir-*stoppeuse*	*Elle aurait bien fait d'envoyer chez l'estoppeuse*	146	*Ar fi făcut mai bine să-l trimită la o "cesătoare"*	Équivalence[12]+ étoffement[13]	133	*Ar fi făcut mai bine să-l trimită la estompat*	Équivalence +étoffement
1313 patois	*Mangeons mon pain/ Je le veux*	147	*Să mîncăm pâinea mea/cu*	Traduction littérale[14]	134	*Să mîncăm la mine/Gîndeşti*	Équivalence dynamique[15];

[6]Nous renvoyons aux éditions suivantes : *À la recherche du temps perdu*, Gallimard, en un volume, 1999, direction Jean-Yves Tadié, *Sodome et Gomorrhe II,* pages 1235-1605 ; *În căutarea timpului pierdut*, Leda, 7 volumes, 2008, traduit par Radu Cioculescu (*Sodoma şi Gomora,* 560p) et *În căutarea timpului pierdut*, Univers, 7 volumes, 1995, traduit par Irina Mavrodin(*Sodoma si Gomora,* 540p).

[7]Pour ranger les mots/expressions dans une catégorie idiolectale, nous avons consultéwww.cnrtl.fr/definition/,http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/,http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/,http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/index.html, http://www.expressio.fr/expressions/

[8]Le Bidois affirme que la construction appartient à la syntaxe classique, archaïsme que l'on retrouve chez Pascal (210), elle est synonyme de "préférer quelque chose".

[9] Ou l'appauvrissement qualitatif, selon Berman (2008), traduction communicative d'après Reiss.

[10] Cf. Reiss et Nord.

[11] Selon Delisle, appelée également *literary transpher* par Nida.

[12] Vinay et Darbelnet.

[13] Selon Delisle, ou allongement selon Berman.

[14] Cf. Vinay et Darbelnet, Reiss.

	bien/ Mangeons le tien/Je n'ai plus faim		*plăcere/Să o mâncăm pe a ta/Nu mai mi-e foame*			*foarte bine/Să mîncăm la tine/Poftă nu-mi prea vine*	création discursive/transposition créatrice[16]
1342 Cuir (où)	*Ce jour que le marquis l'a photographiée*	187	*În ziua în care marchizul a fotografiat-o*	*Neutralisation*	169	*În ziua cînd marchizul a fotografiat-o*	*Neutralisation*
1342 Cuir +patois	*S'il ne pourrait pas lui tirer sa photographie*[17]	187	*"s-o tragă în poză"*	*Réduction*[18]*+équivalence*	169	*Dacă acesta n-ar putea s-o fotografieze*	*Neutralisation du patois et de la faute;*
1342 Patois/fam.	*C'était dansson idée*[19]	187	*Îi intrase în cap*	*Modulation*[20]*+ équivalence*	170	*Nu puteam să-i scot gîndul ăsta din cap*	*Création discursive+étoffement*
1342 patois	*Et puis vous me ficelez*[21] *làà causer avec vous*	*187*	*Mă ţineţi aici de vorbă cu dumneavoastră*	*Équivalence; vous*	*170*	*Mă ţii de vorbă*	*Équivalence+implicitation*[22]*; tu*
1342 patois	*Ce n'est pas une personne pour ici*	*187*	*Nu e o persoană pentru aici*	*Mot à mot*	*170*	*Nu-i de nasul ei locul ăsta*	*Création discursive+étoffement*
1350 cuir	*Je suis été aussi vite que j'ai pu*	*197*	*Am mers cât am putut de repede*	*Neutralisation*	*179*	*M-am grăbit cît am putut*	*Neutralisation +modulation+ implicitation*
1350 patois	*Elle ne voulait pas venir à cause qu*[23]*'elle ne se trouvait*	*197*	*Nu voia să vină căci socotea că nu*	*Neutralisation*	*179*	*Nu voia să vină pentru că spunea că nu*	*Neutralisation*
1353 patois	*Tout ça c'est des tire-sous*[21]	200	*Toţi sunt nişte calici*	Neutralisation+ faux-sens	182	*Sunt cu toţii nişte speculanţi*	Neutralisation +réduction
1499 cuir	*Elle eut l'occasion de voir 'Julien'*	412	Avea prilejul să-l vadă pe Jupien	Neutralisation	358	*Avu prilejul să-l întîlnească pe "Julien"*	Traduction littérale

I.4. Critique de la traduction : l'idiolecte de Françoise

Le tableau du parallèle entre les deux traductions nous permet de constater que :

1. Mavrodin use d'une variété plus large de procédés de traduction (réduction, explicitation, implicitation, modulation) ;

2. Cioculescu favorise le mot à mot et la traduction littérale ;

---

[15] Cf. Nida.
[16] Selon Steiner, la meilleure solution pour traduire la poésie (358).
[17] Dérivé de *tirer le portrait* = dessiner, tirer le portrait de .
[18] Selon G. Steiner; ou économie selon Delisle.
[19] *Loc. verb., fam. Être dans ses idées.* Être obnubilé par qqc., avoir des idées noires.(cnrtl)
[20] Vinay et Darbelnet.
[21] Pop., *retenir quelque part*.
[22] Vinay et Darbelnet.
[23] Vieilli(cf. Le Bidois)
[21] Avare, grippe-sou, rapiat, grigou *(http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/)*

3. Les deux préfèrent souvent neutraliser les fautes, à quelques exceptions où le comique est de mise (*estoppeuse = cesătoare; estompat*) ;

4. Mavrodin préfère la création discursive, prenant des libertés qui donnent saveur à la version roumaine, tout en observant le caractère littéraire du texte (le quatrain) ;

5. Cioculescu traduit sagement, plus fidèlement, avec parfois des équivalences impropres (*tire-sous = calici*) ;

6. Cioculescu opte pour la deuxième personne du pluriel dans le rapport Françoise-Marcel, alors que Mavrodin choisit le *tu* plus adapté aux temps modernes ;

7. Les termes de Mavrodin se rapprochent davantage au registre familier pour le patois du personnage (*ici = locul ăsta; ça = aşa; gâter = jumuleşti*), alors que Cioculescu conserve un langage correct, standard, neutralisant ainsi cette spécificité idiolectale (*ici = aici; ça = astfel; gâter = striviţi*) ;

8. Le volume est illustratif pour les deux spécificités langagières de Françoise, le patois et les cuirs.

II. L'idiolecte d'Albertine

Albertine intervient directement par quinze entrées dans *J.F.*, sept dans *C.G.II*, vingt-deux dans *S.G.*, cinquante dans la *Pr.* et vingt-trois dans *A.D.*Elle se retrouve dans cinq des sept parties du roman,dont *Pr.* et *A.D.* lui sont largement consacrées.

Le rapport entre la langue etAlbertine renvoie également à l'organe qui assure le plaisir, c'est une langue érotique "comme un pain quotidien, où contre ma langue passait sa vie, cette petite langue tirée comme pour un appel, des caresses avec sa langue le long du cou, sa langue, sa langue maternelle, incomestible, nourricière et sainte"(*Pr.apud* Pierron, 2005, 182). Sa langue transporte la fraîcheur, l'érotisme, mais surtout l'opacité véhiculépar les mensonges.

II.1. L'argot - Manière de parler propre pour la période des jeunes filles en fleurs, c'est un langage codé par lequel les jeunes filles communiquent sans être comprises,mêléà un registre familier, voire vulgaire, où les *E* caducs sont élidés. L'argot et la bicyclette (*labécane*) ou *le tram* font traits de modernité, puisque à l'époque une femme à vélo est une effrontée. Illustratif surtout dans *J.F.* et*S.G.*, l'argot surgira dans *Pr.*(oùson langage est plus soigné) par l'expression s*e faire casser le pot*[24] (*Pr.*, 1857) qui ressuscite un passécru enterré, héritage social et acquisition due au

[24] "Albertine évoque la sodomie en termes grossiers" (Erman, 31).

vice. L'expression révèle "la plus atroce" Albertine, "la dernière des grues n'emploie pas avec un homme cette affreuse expression…. "(*Pr.apud* Tadié, 152).

Exemples d'instances argotiques :*prendre un tacot pareil ; Comme vous devez vous raser! ; se bêtifier ; Ça pullule de gigolos ; un youpin ; il en a une touche ; il dégotte bien ; barbante ; envoyer paître ; être flirt.*

II.2. Le joli langage - Ainsi appelé par Justin O'Brien (1965), ce "flowery speech" (262) que la jeune fille emprunte au héros et que le lecteur reconnaît en pastiche dans la scène des glaces (*Pr.)*, c'est un langage évolué par rapport à l'argot des *J.F*. Albertine n'est plus "une petit enfant", elle hérite de sa tante le parler petit bourgeois parsemé d'expressions comme :*à mon sens,j'estime, mousmé, distingué,sélection,laps de temps,je trouverais cela assez terrible,je suis très touchée,nuit complète, mignarde, C'est vrai?, je suis confuse, un pied de rouge,parfaitement, elle a un drôle de genre, des gens chic.* L'adoption du *joli langage* par Albertine démontre un changement social et psychique : elle a grandi et parle en dame du monde qu'elle voudrait devenir par un éventuel mariage avec Marcel. Ce langage recense aussi des mots qui reviennent avec prédilection comme *joli, gentil, pauvre, méchant, cruel, terrible, fâcheux, ennuyeux, petit, bon* ou *beaucoup, plaisir, aimer, détester, genre* employés de façon prépondérante.

II.3. Analyse de la traduction : l'idiolecte d'Albertine

En*S.G.* il existe deux instances d'argot/jargon (*re-Verdurin, en avoir soupé*) ; le *joli langage* est représenté par la répétition de verbes, adjectifs, adverbes, noms et formules relevant la préciosité, comme : *fâcher* (var. *défacher, se fâcher*) se retrouvesix fois; *ennuyer* (et var.) - six fois ;*joli* - deux fois; *gentil* - cinq fois, *grand* - deux fois ; *petit* - quatre fois; *méchant* - trois fois ; (*mal*)*heureux* - deux fois; *bon*- deux fois ; *cruel, franc; aimable, baroque, pauvre, folichon, assommant*;*trop* - deux fois, *si* (intensité) - deux fois, *mal ; infiniment ; peine* - deux fois ; *plaisir* - trois fois ; *genre* (en expressions) - cinq fois ; *hé bien* (*eh bien*) - six fois.

Pg Fr	**Mot/expression**	**Radu Cioculescu**			**Irina Mavrodin**		
		Pg Ro	**Traduction**	**Procédé de traduction**	**Pg Ro**	**Traduction**	**Procédé de traduction**
1308	*Infiniment loin de chez vous*	141	*Foarte departe de dumneata*	Neutralisation+adéquation [25]	129	*Şi cam departe de casa ta;*	modulation+ adéquation
1309	*Je vois que vous*	142	*Dar văd că te-ai*	Traduction	130	*Văd că eşti supărat,*	Traduction

[25]Cf. Reiss.

	êtes fâché, cela m'ennuie		*supărat, îmi pare rău*	littérale		*şi-mi pare rău.*	littérale
1309	*Vous m'en voulez, c'est ennuyeux qu il soit trop tard ce soir*	142	*Eşti supărat pe mine, păcat că e atât de târziu astă-seară*	Traduction littérale+modulation	130	*Şi totuşi eşti supărat, e păcat că acum e prea tîrziu*	Traduction littérale+implicitation
1310	*C'est ennuyeux parce que*	144	*E enervant pentru că*	modulation	131	*E cam plicticos, pentru că*	mot à mot
1313	*Oh! Le joli portefeuille que vous avez là!*	148	*Oh! Ce frumos portofel ai!*	Traduction littérale	135	*Ce etui frumos ai!*	Réduction+terme impropre
1313	*Vous êtes trop gentil...*	148	*Ce drăguţ eşti...*	Adéquation+modulation	135	*Eşti tare drăguţ...*	adéquation
1350	*Si jamais vous vous sentez de la peineou que le cœur vous en dise*	198	*Dacă te simţi vreodată mîhnit sau te-o îndemna inima*	éclairage[26]	180	*Dacă te simţi nefericit sau te îndeamnă inima*	Réduction+appauvrissement quantitatif[27]
1359	*Comme cela on s'ennuiera moins*	209	*Astfel ne vom plictisi mai puţin*	Traduction littérale	190	*Aşa o să ne plictisim mai puţin*	Traduction littérale
1359	*Cela me serait bien égal que la visite fût ennuyeuse*	209	*Mi-e totuna dacă vizita e plicticoasă*	réduction	190	*Îmi este indiferent dacă vizita va fi sau nu plicticoasă*	modulation
1359	*Je fâcherais encore ma tante*	210	*Mătuşa mea s-ar supăra şi mai mult*	modulation	190	*O voi supăra pe mătuşa mea*	Transposition+Omission
1359	*mon plus grand plaisir est de sortir avec vous*	210	*Cea mai mare plăcere a mea e să ies cu dumneata*	Traduction littérale	190	*Plăcerea mea cea mai mare este să ies cu tine*	Traduction littérale
1360	*Ce serait si gentil*	210	*Ar fi atât de drăguţ*	Traduction littérale	190	*Ar fi atît de plăcut*	Traduction littérale
1360	*Cette côte-là est bien plus jolie*	210	*Partea aceea e cu mult mai frumoasă*	transposition	190	*Acolo plaja e mult mai frumoasă*	modulation+terme propre
1360 Arg.[28]	*Je commence à en avoir soupé d'Infreville*	210	*Am început să mă plictisesc de Infreville*	neutralisation	190	*Încep să mă satur de Infreville*	neutralisation
1360	*Tous ces petits coins vert épinard*	210	*Toate colţurile acelea de culoarea verde a spanacului*	Explicitation[29]+modulation	191	*Toate lucruşoarele astea verzi*	Réduction+incompréhension[30]+appauvrissement qualitatif
1360	*Hé bien, elle se dé-fâchera*	210	*O să-i treacă supărarea*	Omission+équivalence	191	*O să se supere, dar o să-i treacă*	Omission+Explicitation
1360	*Hé bien, la belle affaire*	210	*Şi ce dacă!*	Réduction+équivalence	191	---------	Omission
1361	*Hé bien, c'est entendu*	212	*Atunci, ne-am înţeles*	équivalence	192	*Bine, ne-am înţeles*	réduction
1361	*Vous êtes trop méchant*	212	*Eşti prea rău*	Traduction littérale	192	*Eşti prea rău cu mine*	Étoffement
1361	*Passer une bonne soirée avec vous*	212	*Să petrec cu dumneata o seară*	Modulation+adéquation	192	*Să petrec o seară frumoasă cu tine*	adéquation

[26]Cf. Vinay et Darbelnet.
[27]Cf: Berman.
[28] Dans http://www.languefrancaise.net/
[29]Cf. Delisle
[30]*Ibid.*

			plăcută				
1361	*Si cruel*	212	*Aşa de crud*	Mot à mot	192	*Atât de crud*	Mot à mot
1362	*Eh bien, et cela?*	213	*Şi asta ?*	réduction	193	*Dar mă uitam aici*	Modulation
1380	*Soyez franc comme moi*	239	*Fii sincer cu mine*	Faux sens[31]	215	*Fii sincer aşa cum sunt şi eu*	explicitation
1384	*Nous avons aussi horreur l'une que l'autre de ces choses-là*	244	*Avem groază, şi una şi alta, de asemenea lucruri*	Mot à mot	219	*Ne e la fel de scîrbă de asemenea lucruri*	Réduction+f aux sens
1384	*Le genre que vous dites*	245	*Genul de care vorbeşti*	Traduction littérale	219	*Se poartă cum spui*	modulation
1385	*Quel grand méchant vous faites!*	246	*Ce rău eşti !*	Traduction littérale	221	*Eşti un rău*	modulation
1387	*Ce sera plus gentil de se voir tous les deux*	249	*Ar fi mai drăguţ să ne vedem numai noi amîndoi*	Adéquation	223	*Ne-am simţi mai bine dacă ne-am vedea numai noi doi*	modulation
1390	*C'est seulement un genre qu'elle cherche à se donner, c'est pour faire du genre*	252	*E numai un gen căruia încearcă să pară că-i aparţine, vrea să-şi facă un gen*	Traduction littérale	226	*Nu, cred că doar încearcă să pară aşa*	Réduction+ modulation
1404	*Je vous ai fait de la peine; j'en suis bien plus malheureuse que vous*	273	*Te-am supărat şi sunt mai nenorocită ca dumneata din această pricină*	articulation[32] +neutralisatio n	244	*Te-am supărat,crede-mă, sînt mult mai nefericită decît tine*	neutralisatio n+étoffemen t+implicitati on
1407	*Il ne faut plus jamais nous fâcher*	277	*Nu trebuie să ne mai certăm niciodată*	Traduction littérale	247	*Nu trebuie să ne mai certăm niciodată*	Traduction littérale
1407	*Il faut que nous soyons toujours gentils tous les deux*	277	*Trebuie să fim totdeauna drăguţi unul cu altul*	Traduction littérale	247	*Trebuie să fim totdeauna atenţi unul cu celălalt*	Modulation +adéquation
1408	*Je remarque qu'on trouve toujours....*	278	*Bag de seamă că găseşti totdeauna...*	Registre impropre+ne utralisation+d ilution[33]	247	*Observ că cei ce locuiesc...*	Terme propre
1408	*Il ne faut plus se fâcher tous les deux*	278	*Nu trebuie să ne mai certăm*	Traduction littérale	248	*Asta nu trebuie să se mai întîmple*	Modulation +implicitati on
1408	*Ce n'est pas gentil*	278	*Nu e plăcut*	Traduction littérale	248	-------	Omission
1422 Joli lge	*Tranquillisez-vous!*	297	*Linişteşte-te!*	neutralisation	264	*Fii liniştit*	modulation
1504	*Quel plaisir ce serait de voir cela avec vous!*	418	*Ce plăcere ar fi să o văd în tovărăşia dumitale!*	Traduction littérale+étoff ement	363	*Ce plăcere mi-ar face să o văd împreună cu tine!*	modulation
1504	*C'est ennuyeux que la nature ait si mal fait les choses*	418	*E atât de supărător că natura a potrivit lucrurile atât de anapoda*	Création discursive	363	*Păcat că natura a făcut lucrurile atît de rău*	Implicitatio n+mot à mot

[31] *Ibid.*
[32] Cf. Vinay et Darbelnet.
[33] Selon V+D, on répartit un signifié sur plusieurs signifiants.

1504	*Ce que vous êtes gentil!*	418	*Ce drăguţ eşti!*	Traduction littérale	364	*Cît eşti de drăguţ!*	Traduction littérale
1580	*Étouffements d'un autre genre*	525	*Nădufurile dumitale de alt soi*	anoblissement[34]	456	*Sufocările tale de cu totul alt gen*	Incrémentialisation[35]
1592 Arg./jarg.	*Alors demain,re-Verdurin, ...*	542	*Atunci, pe mâine, la Verdurini*	Omission	471	*Mîine mergem din nou la soţii Verdurin*	explicitation
1592	*Ce n'est pas aimable pour moi*	542	*Nu e drăguţ pentru mine*	Traduction littérale	471	*Nu-i măgulitor pentru mine*	anoblissement
1592	*Quel est ce plaisir?*	542	*Care e plăcerea aceea?*	Mot à mot	471	*De ce plăcere e vorba?*	modulation
1592	*C'est un peu baroque*[36]	542	*E oarecum năstruşnic*	Sens propre; changement de registre	472	*Este cam baroc*	Traduction littérale
1592	*Pas du tout le genre de femme que vous pourriez croire*	542	*Nicidecum de acel soi al femeilor pe care l-ai putea crede!*	Traduction littérale	472	*Nu-i deloc genul de femeie la care te-ai putea gîndi*	adéquation
1592	*Je ne suis pas fâchée de vous montrer*	543	*Nu-mi pare rău să-ţi arăt*	adéquation	472	*Îmi place să-ţi arăt*	Adéquation +modulation
1592	*Votre petite Albertine*	543	*Mica dumitale Albertine*	Traduction littérale	472	*Micuţa ta Albertine*	Traduction littérale
1595	*Mon pauvre petit*	546	*Bietul meu micuţ*	Mot à mot	475	*Dragul meu*	adéquation
1598	*Mon petit, vous seriez heureux*	551	*Dragul meu, ai fi fericit*	adéquation	479	*Dragul meu, ai fi fericit*	adéquation
1599	*Elle n'a donc pas été gentille avec vous*	551	*Deci n-a fost drăguţă cu dumneata*	Traduction littérale	479	*Nu s-a purtat deloc bine cu tine*	modulation
1599	*C'est une méchante, je la déteste*	551	*E o femeie rea, o detest*	explicitation	480	*O femeie rea, o urăsc...*	Omission+explicitation
1604	*Hé bien!si on nous voit, ce n'en sera que meilleur.*		*Şi dacă ne-o vedea cineva, va fi cu mult mai bine.*	Équivalence+ incrémentialisation	485	*Dacă sîntem văzute, o să ne fie cu atît mai bine.*	Omission+ modulation

II.4. Critique de la traduction : l'idiolecte d'Albertine

La confrontation des procédés de traduction employés par les deux traducteurs nous mène à ces constatations :

1. Mavrodin prend plus de libertés et varie les procédés plus que RC (omission, modulation, réduction, implicitation) ;

2. Cioculescu privilégie la traduction littérale, l'adéquation, l'équivalence et le mot à mot ;

3. Il arrive que les deux traducteurs avancent des variantes impropres ;

4. Le *vous* français est rendu par Mavrodin par *tu*, Cioculescu utilisant parfois la forme polie, de distanciation spécifique à son époque *dumneata*, avec le verbe accordé au singulier ;

[34]Cf. Berman, 2008.
[35]Cf. Ladmiral.
[36] http://www.cnrtl.fr/definition/baroque

5. Le volume est surtout significatif pour le *joli langage*, l'argot y étant peu courant ;

6. Les deux traducteurs négligent les registres langagiers : soit ils les neutralisent (*en avoir soupé= a se plictisi* RC*; a se sătura* IM), soit en usent là où l'original présente du langage standard (*portefeuille=etui* IM ; *remarque=bag de seamă* RC) ;

7. Les mots *gentil, genre, hé bien, ennuyeux, se fâcher*,*petit* sont rendus par divers termes :

Mot	**Cioculescu**	**Mavrodin**
Gentil et var.	*Drăguţ (ă), plăcut*	*Nu s-a purtat bine,* omission, *ne-am simţi mai bine, drăguţ, plăcut, atent*
genre	*Gen, soi*	*Se poartă cum, să pară aşa, gen*
Fâcher et var.	*Supărat, a se certa, nu-mi pare rău*	*Supărat, să se mai întâmple, îmi place*
Ennuyer et var.	*Îmi pare rău, păcat, enervant, plictisi, plicticos, supărător*	*Îmi pare rău, e păcat, plicticos, plictisi, plicticoasă*
Petit, -e	Omission, *mică, micuţ, drag*	Diminutif, *micuţă, drag*
Hé bien	Omission, *şi, atunci*	Omission, *dar, bine*

8. D'autres mots appartenant au joli langage (*plaisir, méchant, bon*) ne présentent pas de variantes de traduction.

III. La langue de Basin de Guermantes

Les entrées du duc sont vingt-quatre dans *C.G.*, treize dans *S.G.*, deux dans *Pr.*, cinq dans *A.D.* et cinq dans *T.R.* Avec Oriane, il domine le volume III qui leur est dédié.

III.1. Les expressions figées - Le duc choisit des expressions toutes faites par commodité ; comme Cottard, Brichot et Sidonie, il sert à illustrer le *credo*proustien en matière de style : elles représententla mort de la langue et mènent à l'atrophie de l'esprit. Le duc répète, redit, ressasse des expressions, des formules, des inadvertances, en faisant des "béquilles de langage qui viennent gâter la conversation d'hommes intelligents" (*apud*Bouillaguet, 1061). Son langage "hétéroclite", fait de locutions mal employées, de métaphores et d'allusions historiques et mythologiques inclut :*nous la faire à l'oseille ; bel et bien ; que voulez-vous (que je vous dise)? ; que diable! ; il ne faut pas nous coûter des craques ; cascadeuse de la pire espèce ; faire du bruit dans Landerneau ; un bruit qui court les ruelles ; c'était pour lui, entre autres choses, comme une question de métrique; se soucier comme de l'an quarante ; monter le bourrichon.*

III.2. Analyse de la traduction : l'idiolecte du duc

En *S.G.*,le duc emploie des formules figées du type *joli langage* (*des gens bien, fin gourmet, petit morveux, petite redoute, petit bonjour, espèce de*), des constructions/injures révélant la personnalité du protagoniste (*que voulez-vous?, en thèsegénérale, on exagère, on exagère; Que*

diable!) et une longue liste d'expressions figées qui marquent son langage d'automatisme (*un va-nu-pieds, de pair à compagnon, chanter les louanges, tomber dans la dèche*, etc).

Pg Fr	Mot/expression	Radu Cioculescu			Irina Mavrodin		
		Pg Ro	Traduction	Procédé de traduction	Pg Ro	Traduction	Procédé de traduction
1251	*"De pair à compagnon"*[37]	60	*"Pe picior de egalitate"*	Équivalence	60	*"de la egal la egal"*	équivalence
1260	*"En passant"*	73	*"În treacăt"*	équivalence	71	*"în treacăt"*	équivalence
1260	*"Le dessous des cartes"*	73	*"dedesubturile cărţilor"*	calque[38]	71	*"ce se întâmplă în culise"*	Création discursive
1260	*"Lever les masques"*	73	*Poţi "da măştile jos"*	calque	71	*Poţi "smulge măştile"*	Traduction littérale
1260	*"Parfaitement convenable"*	73	*"perfect convenabil"*	Mot à mot	71	*"absolut onorabil"*	équivalence
1260	*"Avoir maille à partir"*	74	*"să aibă de furcă cu cineva"*	équivalence	71	*"să nu mai aibă nimic de împărţit"*	Équivalence
1265	*Des gens bien*	80	*Oameni din lumea bună*	équivalence	77	*Oameni de foarte bună familie*	équivalence
1268	*Un fin gourmet*	84	*Un fin cunoscător al lucrurilor bune*	étoffement	80	*Mare degustător de mîncăruri alese*	explicitation
1268	*Une vieille bête*	84	*Un dobitoc bătrân*	calque	80	*bătrîn*	Réduction+neutralisation
1268	*Une espèce de va-nu-pieds*	84	*Un soi de coate-goale*	équivalence	80	*Un fel de coate-goale*	équivalence
1268	*Il pousse l'ingratitude*	85	*Împinge atât de departe lipsa de recunoştinţă*	Calque+modulation+augmentation	81	*E atît de ingrat*	modulation
1268	*Je m'en fiche comme de colin-tampon*	85	*Puţin îmi pasă*	neutralisation	81	*Mă lasă rece părerile lui*	équivalence
1268	*Dans toute la force du terme*	85	*În toată puterea cuvântului*	Mot à mot	81	*Tocmai asta*	Réduction+neutralisation
1268	*Il prend parti*	85	*Îl apără*	neutralisation	81	*Îi ia partea*	équivalence
1268	*Il n'y a pas à dire*	85	*Nimic de spus*	équivalence	81	*căci*	Neutralisation+réduction
1268	*Je le jugeais mieux*	85	*Îl credeam altfel*	neutralisation	81	*Aveam o părere mai bună despre el*	Création discursive
1268	*...a qui le mariage de Swann a fait beaucoup de peine?*	85	*Pe cine a mâhnit-o foarte mult căsătoria lui Swann?*	implicitation	81	*...cine a suferit din pricina căsătoriei lui Swann?*	modulation
1268	*Une affectation d'insensibilité*	85	*O simulare a insensibilităţii*	Traduction littérale	81	*insensibilitate*	Réduction+neutralisation
1268	*Elle a eu beaucoup de chagrin*	85	*A fost foarte mâhnită*	équivalence	82	*A fost foarte mîhnită*	équivalence
1268	*Que voulez-vous ,*	86	*Ce vreţi,*	Traduction littérale	82	*Ce vreţi,*	Traduction littérale
1268	*L'amour est l'amour*	86	*Dragostea e dragoste*	Mot à mot	82	*Aşa-i iubirea*	équivalence
1268	*Un petit morveux*	86	*Unui mucos*	implicitation	82	*Pe un mucos*	implicitation
1268	*Se laissant emballer*	86	*Care se lasă înşelat*	équivalence	82	*Ce-şi poate pierde*	équivalence

[37]Entre guillemets dans le texte original.
[38]Cf. Vinay et Darbelnet.

						capul	
1270	*"Un homme pondéré"*	86	*"Un om ponderat"*	Mot à mot	82	*"un om ponderat"*	Mot à mot
1270	*A fait une boulette*	87	*A făcut o prostie*	équivalence	83	*A făcut o gafă*	équivalence
1270	*Prêter appui*	87	*Să dea ajutor*	équivalence	83	*Să-l ajute*	neutralisation
1270	*Nous avons été trop coulants*	87	*Am fost prea îngăduitori*	équivalence	83	*Am fost prea îngăduitor*	Faux sens[39]
1270	*Ab uno disce omnes*[40]	87	*Ab uno disce omnes*[41]	emprunt[42]	83	*Ab uno disce omnes*[43]	emprunt
1271	*Il ne l'est pas le moins du monde*	88	*Nu e cîtuşi de puţin*	équivalence	84	*Lucrurile nu stau aşa*	Modulation
1292	*Petite redoute*	118	*Bal mascat*	équivalence	109	*Mică petrecere*	Traduction littérale
1297	*Sans même un petit bonjour*	125	*Fără să-i dai măcar bună seara*	étoffement	116	*Fără să-i spui măcar bună ziua*	explicitation
1298	*Faire de longues vadrouilles*	127	*Să mergi în lungi hoinăreli*	Traduction littérale	117	*Să hoinăreşti la nesfîrşit*	Équivalence+ modulation
1299	*En thèse générale*	129	*În teză generală*	calque	119	*Ca teză generală*	Traduction littérale
1303	*Cela ferait bougrement plaisir*	133	*I-ar face mare plăcere*	Équivalence neutralisante	123	*S-ar bucura mult*	Modulation+ neutralisation
1303	*Elle chante vos louanges*	134	*Nu mai conteneşte cu laudele la adresa dumneavoastră*	Équivalence+ étoffement	123	*Îţi înalţă laude*	Traduction littérale
1303	*Elle ne jure que par vous*		*Are o încredere fără margini în dumneavoastră*	équivalence	123	*Nu mai jură decît pe dumneata*	calque
1303	*Elle vous aurait pris comme sigisbée*	134	*V-ar fi făcut cavalerul ei*	équivalence	123	*Te-ar fi luat pe lîngă ea ca sigisbeu*	Explicitation +calque
1303 Dés. fam.	*À la revoyure*	134	*La revedere*	neutralisation	123	*Pe curînd*	neutralisation
1304	*On exagère, on exagère*	134	*Se exagerează, se exagerează*	Traduction littérale	123	*Exagerează lumea, exagerează lumea*	Traduction littérale
1304	*Que diable!*	135	*Ce dracu'!*	Mot à mot	124	*Ce dracu!*	Mot à mot
1304	*Ah! tonnerre de Dieu*	135	*Ah! Mii de trăsnete,*	équivalence	124	*Drace!*	réduction
1315	*Il n'était pas de force*	150	*Cu care nu era în stare să se măsoare*	équivalence	137	*Nu se putea lua la întrecere*	équivalence
1379	*J'étais tombé dans la 'dèche'*	238	*Ajunsesem "lefter"*	réduction	213	*Eram "pe geantă"*	équivalence

III.3. Critique de la traduction : l'idiolecte du duc

1. Les deux traducteurs choisissent une large variété de procédés pour les expressions figées : équivalences, emprunts, neutralisations, mot à mot, traduction littérale, calques ;

[39]Delisle, incompréhension.
[40]Non traduit dans l'original.
[41]Cioculescu donne la traduction en roumain de la citation de Virgile dans une note de bas de page.
[42]Cf. Vinay et Darbelnet, et Delisle.
[43]Mavrodin explique et traduit la citation de Virgile dans une note en fin du volume.

2. Mavrodin encline vers des équivalences réductives, plus proches du langage parlé de fin du XXe siècle (*tonnerre de Dieu! = drace!*) ;

3. Cioculescu choisit des procédés rigoureux, standard, avec des variantes souvent très réussies (*elle ne jure que par vous = are încredere fără margini în dumneavoastră*) ;

4. Le calque y est plus souvent choisi, surtout chez Cioculescu (*en thèse générale = în teză generală*);

5. La neutralisation apparaît souvent comme la meilleure version pour les deux traducteurs (*avoir du chagrin= a mîhni* RC *; a suferi* IM);

6. Mavrodin préfère la création discursive (*le dessous des cartes = ce se întîmplăîn culise*), la réduction (*dans toute la force du terme = tocmai asta*) ou l'étoffement (*un fin gourmet = mare degustător de mîncăruri alese*) ;

7. Le volume est représentatif pour la particularité idiolectale des expressions figées ;

8. Les deux traducteurs observent peu cette spécificité idiolectale pour laquelle ils auraient pu opter davantage pour *l'équivalence.*

IV. Conclusions sur la traduction de *Sodome et Gomorrhe*

L'analyse des trois tableaux comparatifs permet de conclure que :

1. Cioculescu est adepte de la traduction fidèle, mot à mot ou littérale, avec un souci pour la langue soignée, même là où l'idiolecte exige le choix du familier, du patois ou de l'argot ; sa traduction se caractérise par une fidélité recherchée ;

2. Mavrodin prend plus de libertés (réductions ou explicitations) et sa palette de procédés est plus variée (omissions, créations discursives, souci pour les registres) ; sa traduction va davantage dans le sens d'une langue diversifiée et pittoresque, étant plus proche d'un texte profondément littéraire ;

3. Le volume *Sodome et Gomorrhe* est significatif pour les trois idiolectes choisis (patois, cuirs, *joli langage* et expressions figées), mais moins pour le côté argotique d'Albertine.

Bibliographie

BARTHES, R., 1995, *Œuvres complètes*, Tome III pp.827-836 et 993, 994, Paris: du Seuil

BENJAMIN, Walter, *La tâche du traducteur* (1923), pp. 244-263, en*Œuvres I*, Folio Gallimard, 2000

BENJAMIN, Walter, 2015, *Sur Proust*, Nous

BERMAN, Antoine, 2008, *L'âge de la traduction*, Presses universitaires de Vincennes

BOUILLAGUET, Annick, et Brian G. ROGERS, 2004, *Dictionnaire Marcel Proust*, Honoré Champion

BRUNET, Étienne, 1983, *Le vocabulaire de Marcel Proust*, Genève-Paris

CACHIN, Marie-Françoise, 2007, *La traduction*, Cercle de la librairie

DAUDET, Charles et Ramon Fernandez, 1927, *Répertoire des personnages de RTP*, Gallimard

DE LATTRE, Alain, 1984, *Le personnage proustien*, José Corti

DELISLE, Jean, 1992, *La traduction raisonnée*, Presses de l'université d'Ottawa

DUBOIS, J., 2011, *Pour Albertine. Proust et le sens du social*, du Seuil, Paris

ELIADE, Irina, 1974, *Marcel Proust*, Enciclopedică, Bucureşti

ERMAN, M., 2016, *Les 100 mots de Proust*, PUF, 2e édition

FEUILLERAT, Albert, 1934, *Comment Marcel Proust a composé son roman*, Yale University Press

GENETTE, Gérard, 1969, *Proust et le langage indirect*, Figures II, Seuil, pp.223-294

LADMIRAL, Jean-René, 1994, *Traduire: Théorèmes pour la traduction*, Gallimard

LE BIDOIS, ROBERT, 1939, *Le langage parlé des personnages de Proust*, Le français moderne, no 3, juin-juillet

MAVRODIN, Irina, 2006, *Despre traducere*, Scrisul românesc, Bucureşti

NEWMARK, Peter, 1981, *Approaches to translation*, Pergamon Press

NIDA, Eugene & C. Taber, 1982, *Theory and practice of translation*, Leiden

NORD, Christiane, 2008, *La traduction: une activité ciblée*, Artois Presses Université

O'BRIEN, Justin, 1965, *Proust et le 'joli langage'*, PMLAA, juin, pp.259-265

OUSTINOFF, Michael, 2003, *La traduction*, PUF

PIERRON, Sylvie, 2005, *Ce beau français un peu individuel: Proust et la langue*, Presses Universitaires de Vincennes

REISS, Katharina, 2009, *Problématiques de la traduction*, Economica

RISSET, Jacqueline, 2007, *Traduction et mémoire poétique*, Hermann

SCHLEIERMACHER, Friedrich, 1999, *Des différentesméthodes de traduire*, du Seuil

STEINER, George, 1998, *Après Babel*, Albin Michel

TADIÉ, J-Y., 1971a, *Proust et le roman*, Gallimard

Personnages proustiens, Colloque 11 mars 1993, Parme

Sitographie

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/;

http://www.cnrtl.fr/definition/ ;

http://www.expressio.fr/expressions/

LE RÔLE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE EN CLASSE DE FOS

Andreea Petre
Lecturer, PhD, Transilvania University of Braşov

Abstract: In the process of teaching – learning a foreign language, it is stressed the mediator role that should be played by the foreign language teacher who, at the intercultural level he must establish a real, authentic relationship between various cultures, taking into consideration that learning a foreign language cannot be dissociated by the cultural references which afford finding a universal value, capacity of acting socially with the other and being able to communicate in a foreign language.

Key words: *teaching-learning process, foreign language, cultural references, communication, intercultural competence*

On sait déjà qu'aujourd'hui, du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères, la place du français n'est plus la même et qu'il faut régulièrement repositionner cette langue par rapport aux autres langues de l' Europe. Le nouveau contexte économique pose maintenant l'accent sur la mobilité d'un pays à l'autre, sur la disponibilité de travailler ensemble. En ces conditions la coopération et la coordination sont des exigences nécessaires et la communication joue un rôle important. La conséquence du changement sur le monde du travail est ressentie par le professeur de français qui est un médiateur entre les apprennents et l'institution, entre les apprenants et le monde extérieur. Le professeur doit savoir trouver la bonne voie entre les activités didactiques et l'intérêt des étudiants pour pouvoir mettre en contact, d'une manière efficace, les cultures mises en relation. Pour l'enseignant d'aujourd'hui enseigner seulement des règles de grammaire ou des longues listes de mots ne souffit pas. On doit accepter un défi qui implique plusieurs voix: la nécessité d'utiliser les nouvelles technologies, manipuler l'équipement, savoir motiver les apprenants à apprendre le français et de trouver et leur proposer des stratégies alternatives dans leur apprentissage, en tenant compte que les objectifs dans la classe de langue ont évolué et l'accent s'est déplacé vers les compétences communicatives nécessaires pour mieux interagir avec des interlocuteurs authentiques en milieu authentique. Dans ces conditions, le professeur de langue étrangère doit préparer ses étudiants pour qu'ils deviennent des citoyens d'un monde globalisé où la clé du succès est la flexibilité, accepter la diversité et développer l'adaptabilité,se déplacer et travailler à l'étranger.

Les interactions avec les locuteurs et le monde cibles implique pour l'enseignement non seulement de maîtriser la langue cible, mais également de la culture étrangère. C'est la raison pour laquelle la compétence interculturelle est devenue un objectif indispensable dans le processus de l'enseignement.

Le terme « culture » est défini dans le Dictionnaire Robert comme « le développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés ; ensemble des connaissances acquises ; ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation (Le

Robert,321,2006). Le concept « interculturalité » établi des interactions et des échanges sur le plan de la communication entre les cultures différentes.

De ce point de vue la connaissance interculturelle représente une compétence générale que l'étudiant d'une langue étrangère doit acquérir. Les différences et les ressemblances entre deux mondes culturels, celui de l'apprenant et de l'autre, concernent un processus d' interaction où le but est d'acquérir une compétence interculturelle en langue étrangère.

Définie comme « la capacité des personnes à observer, analyser sous tous les aspects du comportement de leurs interlocuteurs étrangers, à en prendre conscience ainsi qu'à en tirer des enseignements afin d'y adapter leur propre comportement »(*Le français sur objectifsspécifiques et la classe de langue*, 2007,46) la compétence interculturelle intègre des savoirs-faire et des savoirs-être nécessaires pour un riche échange entre la culture maternelle et la culture étrangère.

UNESCO précise que la compétence interculturelle « vise à libérer les gens des modes de raisonnement et d'expression propres à leur culture, afin qu'ils puissent entrer en rapport avec d'autres et écouter leurs idées » .

L'aspect de l'interculturalité concernent tous les étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère, mais surtout ceux qui étudient la Psychologie et Les Sciences de l'Éducation parce qu'ils seront ceux qui travailleront avec les enfants, ils seront les futurs spécialistes qui entreront en contact avec les personnalités des enfants qui sont en processus de développement. Ainsi, le rôle du professeur de langue étrangère sera très important parce que la compétence interculturelle peut compléter et élargir la compétence de communication et aussi développer la personnalité de l'étudiant, fait qui aura un réel écho pour l'avenir professionnel des étudiants. La rencontre avec une autre culture ne signifie pas seulement identifier et énumérer des faits culturels, des pratiques ou des rites, on doit rechercher des points communs et des différences en cherchant à comprendre l'autre culture. À l'aide du professeur les apprenants atteignent quelques objectifs importants :

- identifier et discuter les différentes manifestations de la culture étrangère, en tenant compte qu'il existe un contexte économique, social, politique spécifique pour chaque culture

- comprendre que le système de valeurs de chacun est étroitement lié d'une culture donnée et, en conséquence, comprendre que les comportements sont différents

- prendre la distance par rapport à la culture maternelle pour développer l'intérêt pour la culture étrangère

L'enseignant dois choisir des sujets passionnants qui réussissent à attirer l'attention des apprenants. Les documents authentiques riches en connotations représentent une excellente source pour mettre en évidence l'esprit d'analyse des apprenants.

Un exemple d'activité proposée pour les étudiants en Sciences de l'Éducation, niveau B2, deuxième année, est le film « Entre les murs », une production réalisée par Laurent Cantet, une adaptation du roman éponyme de François Bégaudeau. Le film a reçu le prix *La Palme d'Or* lors du Festival de Cannes 2008. Reçu d'une manière brillante par la presse française et par la presse étrangère, le film a été récompensé par beaucoup d'autres prix.

La problématique du film, les relations, parfois très difficiles, établies entre le professeur principal et ses élèves en quatrième, entre le professeur et les parents des élèves à l'intérieur des murs d'un collège parisien, tous ces aspects représentent une bonne occasion pour les étudiants d'identifier, comprendre, analyser et, finalement, interpréter une situation liée à une autre culture.

Par exemple, le professeur propose aux apprenants quelques scènes importantes pour la découverte des comportements différents, des autres points de vue et des autres valeurs. Une scène clé du film est la rencontre du professeur principal avec les parents, accompagnés par leurs enfants, pour discuter la situation scolaire de chaque élève. Les étudiants seront partagés en deux groupes, l'une pour observer et analyser l'attitude du professeur principal envers les parents des élèves et l'autre groupe pour observer et analyser le comportement des parents devant le professeur. Après visionner la scène, les étudiants doivent écrire les ressemblances et les différences distinctives entre leur monde et le monde des autres, représenté dans le film. Ainsi, les apprenants constatent que dans un collège français on existe des rencontres entre le professeur principal et les parents, mais que ces rencontres sont individuelles, les parents sont informés seulement sur la situation de leur enfant, le professeur ne partage pas avec les parents les problèmes du collectif des élèves, un aspect traité d'une manière différente dans une école roumaine où le professeur principal discute en particulier, mais aussi avec tous les parents les problèmes générales de la classe. Les étudiants qui observent l'attitude du professeur principal enregistrent quelques points communs entre leur culture et la culture étrangère : la préoccupation du professeur pour informer les parents sur les notes des élèves, sur les opinions des autres professeurs, sur la disponibilité des élèves d'apprendre, de faire les devoirs. Le professeur principal veut savoir quels sont les désirs des parents concernant l'avenir de leurs enfants. D'autre part,la deuxième groupe d'étudiants enregistre et analyse l'attitude des parents envers les professeurs, la qualité du processus d'enseignement et les étudiants constatent des points communs entre les deux cultures.

Néanmoins, les deux groupes d'étudiants enregistrent la communication déficitaire entre la famille d'un élève de Mali et le professeur principal, qui ne peut pas parler directement avec la mère de l'élève parce que la femme ne connaît pas le français, la discussion étant mediée par le frère aîné qui parle le français. Ainsi, la situation difficile de l'élève, les inquiétudes du professeur ne sont pas reçues et comprises par la mère, en toute leurs gravité. Cette situation aura des graves conséquences pour l'élève malien, qui sera exclu du collège.

Les barrières linguistiques, d'une aiguë actualité en France, ne caractérisent pas la culture roumaine,des cas semblables étant isolés dans les écoles. Les étudiants roumains sont invités par l'enseignant à comparer et à analyser d'une manière critique cet aspect qui est caractéristique à l'autre culture, mais qui concerne aussi les citoyens roumains qui partent à l'étranger sans connaître la langue étrangère. Le document authentique choisi par le professeur donne aux étudiants la curiosité vis-à-vis des croyances, des valeurs et des comportements des autres, parfois profondément ancrés en eux-mêmes. La rencontre avec l'altérité demande aux étudiants roumains d'avoir la volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter à se distancer de leur culture pour développer la capacité de comparaison, d'interprétation et de mise en relation les aspects liés à une autre culture. Une telle activité didactique qui utilise des materiaux authentiques a comme résultat la capacité des

apprenants d'interpréter et expliquer les diverses manifestations de la culture étrangère en les plaçant dans un contexte économique et politique.

En conclusion la compétence interculturelle prépare les apprenants à comprendre et accepter la culture des autres, en relativisait ses propres valeurs. Cette compétence enrichit et developpe une vision pluraliste du monde . Ainsi on accepté et on comprend que dans un autre pays il y a des aspects problématiques de l'éducation, communes et différents,en même temps, et que les solutions sont différentes.

Ressources bibliographiques :

Abry, Dominique, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris :CLE International,2008

Courtille Janine, Élaborer un cours de FLE. Paris : HACHETTE,2003

Coq J. -P.(dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International, 2003

Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International,1998

Mourlhon-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : DIDIER, 2008

Sitographie :

Defays JM, *Les nouveaux défis de l'enseignement du français langue étrangère enEurope*.www.scholar.google.ro

THE CONDITION OF ROMANIAN UNDERLAYER WORDS IN DICȚIONARUL EXPLICATIV AL LIMBII ROMÂNE

Crina Taloș, PhD Student,Technical University of Cluj-Napoca - Northern University Center, Baia Mare

Abstract: An overview upon the Explanatory Dictionary of Romanian might lead someone to the false conclusion that there are no Romanian words deriving from the the Thraco-Dacian substrate. In spite of the common idea that there is a small percentage of words that we inherited from our Dacian ancestors, one cannot find any of these words as Dacian in the current explanatory dictionary, the only dictionary that someone can consult for any kind of comprehension issues. Although specialists in the field have proved the existence of forty to one hundred words coming from the Thraco-Dacian in Romanian, the authors of the mentioned dictionary have considered only the Latin as a probable source, allowing as relevant for etymology exclusively the written language, a phenomenon that can be considered as etymological hypercorrectness. And thus, the few but precious words that are generally known as Dacian originating, are to be found as having unknown etymology, or in accordance with some Albanian or Slavic words, which is not relevant for an outsider.

Keywords: etymology, substrate, relevance, accordance, hypercorrectness.

Dicționarul explicativ al oricărei limbi este un instrument lingvistic adresat masei vorbitorilor unei limbi, fiecare domeniu al activității umane fiind, în paralel, reflectat în dicționare de specialitate. Stabilirea etimologiei cuvintelor este un demers al lingvisticii diacronice, cu siguranță util persoanelor cu preocupări filologice, fără a constitui însă o condiție *sine qua non* a unui dicționar explicativ adresat tuturor vorbitorilor, a cărui menire o constituie explicarea cuvintelor, o operație complexă în sine, care presupune coroborarea unor date lingvistice extrem de diferite - privite atât în sincronie, cât și în diacronie - cu date tehnice specifice fiecărui domeniu. S-ar putea spune că este o muncă titanică și arhisuficientă pentru realizatorii unui dicționar explicativ precum *Dicționarul limbii române literare contemporane* (1955-1957) sau *Dicționarul limbii române moderne* (1958), însă majoritatea autorilor nu s-au mulțumit cu atât, considerând demersul lor explicativ încheiat doar în momentul oferirii unei etimologii pentru cuvintele înregistrate.

Etimologia este un domeniu al lingvisticii istorice care se bazează pe reguli ale logicii subscrise fenomenului general al evoluției, căci acesta nu ocolește nici limbile, supuse mereu tensiunii dintre tradiție și inovație. Stabilirea etimonului unui cuvânt corespunde acțiunii

de satisfacere a unei nevoi general-umane: nevoia stabilirii unei cauze pentru un efect sau a unui prototip pentru o formă oarecare[1]. Din această perspectivă, munca lingviștilor are un caracter legislativ: stabilește legalitatea unei moșteniri: limba *a* a moștenit cuvântul *b* din limba *c*, cares-a vorbit într-o epocă anterioară pe același teritoriusau limba *a* a împrumutat cuvântul *b* din limba *d*, în urma contactului direct sau indirect cu aceasta. Evident, aceste relații se stabilesc pe baza unei asemănări formale și semantice între doi termeni aparținând celor două limbi puse în ecuație, aplicându-se un set de reguli fonetice pe care lingviștii le-au descoperit ca acționând diacronic în interiorul unei limbi[2]. Ceea ce rezistă cel mai bine în timp sunt moștenirile, în virtutea tradiției, datorită instinctului uman de a conserva ceea ce timpul a probat ca fiind legitim. Limba *ca moștenire a epocii precedente* are rolul *limitării arbitrariului* în alegerea unui *semnificant* pentru un *semnificat*[3]. Inovațiile, împrumuturile vin în general în completarea acestui sistem de semne moștenit, pentru a da formă unor noi semnificații și nu prezintă aceeași rezistență în timp, deoarece sunt mai mult sau mai puțin străine de sistemul în care intră.

Astfel, cele mai multe turcisme (*dimie, meșină, tulumbă etc.*), grecisme *(acolisi, englandisi, clironom, diată etc.*)[4] sau chiar slavisme (*podobie, șugubină, azbuche, leat, zapis etc.*)[5], care au colorat odată limba română, nu au rezistat trecerii timpului, ele fiind percepute ulterior de vorbitorul nativ de limbă română ca străine de sistemul său de semne. Au supraviețuit, însă, majoritatea cuvintelor moștenite din latină, căci acestea formează sistemul de semne al limbii române. Putem presupune deci, aducând în sprijinul acestei teze demonstrațiile unor iluștri lingviști[6], că în limba română au rezistat și elementele moștenite din substratul traco-dac, atâtea câte au putut fi identificate de către filologii preocupați de acest aspect al limbii române.

[1] Hasdeu, *MER, În loc de introducere*
[2] Georgiev, Vl., 1960: pentru evoluția tracei și a daco-moesienei din indo-europeană și Tagliavini, 1977: pentru evoluția limbilor neolatine din latină.
[3] Saussure, Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală,* p. 90-91.
[4] Sala, *1998*, p. 97-98.
[5] Trinca, *2006.*
[6] Pușcariu, *LR* (I),1940, Russu, *LTD*, 1967: găsește, prin metoda comparativ-istorică, 68-70 de cuvinte autohtone preromane comune cu albaneza și încă aproximativ 100 de cuvinte autohtone care lipsesc în albaneză; Vraciu, *LDG*, 1980; Brâncuș, *VALR*, 1983.

Conform principiului anteriorității, un cuvânt dintr-o limbă poate fi considerat derivat dintr-o altă limbă, dacă se poate demonstra că între cele două limbi există o legătură şi că într-una din limbi cuvântul este mai vechi decât în cealaltă. Desigur, principiul este uşor de aplicat în cazul în care un cuvânt dintr-o limbă actuală corespunde unui cuvânt dintr-o limbă mai veche, cum ar fi cuvântul românesc *găină* faţăde cel latin *gallina* „*id*.". Mai puţin evident este sensul derivării, în cazul în care un cuvânt există în două sau mai multe limbi care s-au aflat cândva în contact, fără a se şti în care dintre limbi cuvântul este mai vechi, cum este cazul cuvântului *ban,* prezent cu sensul de „*guvernator,boier mare"*atât în română, cât şi în maghiară şi în sârbă[7] sau al cuvântului *pită, „pâine",* prezent şi în bulgară, albaneză, sârbă, turcă, neogreacă sau maghiară[8].

Metoda comparativ-istorică devine şi mai greu de aplicat atunci când intră în discuţie stratul, substratul, superstratul şi adstratul, toate având justificare istorică, dar niciunul atestare scrisă pentru un cuvânt căutat. În această situaţie, ecuaţia etimologică intră pe teritoriul probabilităţii, ceea ce nu echivalează cu denaturarea adevărului, cum unii au tendinţa să creadă, ci cu o aproximare a realităţii, cum atât de elegant a demonstrat-o B. P. Hasdeu (*loc. cit.*), idee pe care niciun lingvist nu ar trebui vreodată să o piardă din vedere, nici măcar atunci când afirmă adevăruri probabile prin legile logicii, deoarece a fost deja demonstrată relativitatea cunoaşterii umane. Cunoaşterea adevărului nefiind absolută, cercetătorului îi rămâne accesibilă metoda intuitivă, bazată pe intuiţie sau cea pozitivă, bazată pe senzaţii, însă este demonstrat că omul nu se poate debarasa, în orice fel de demers al cunoaşterii, de dogmatism, dacă doreşte să ajungă la o finalitate[9]. Altfel spus, cercetătorul se foloseşte de toate mijloacele intelectului pentru a demonstra o idee dogmatică, ceea ce în termenii lingvisticii comparate s-ar traduce prin faptul că filologul se foloseşte de toate datele lingvistice şi de toate mecanismele logicii pentru a demonstra o etimologie pe care o consideră aprioric posibilă (altfel, etimologia ar fi doar o ramură a dialecticii, care ar da naştere la antinomii, şi nu la soluţii). De aici, numeroasele etimoane pe care le putem găsi în dicţionare pentru câte un cuvânt precum *pită,mătură* sau *brânză.*

[7] Cf. Ciorănescu, *DELR*, 1958-1966.
[8] Cf. Ştef, *DRAM*, 2015.
[9] V. Blaga, Lucian, *Eonul dogmatic* în *Trilogia cunoaşterii*, p. 141-244.

Dicționarele ultimului *eon* al lingvisticii românești, aservite în mare parte dogmatismului occidental, au aplicat principiul anteriorității în etimologie coborând cel mai adesea până la stratul latin, dând dicționarelor românești o evidentă coloratură romanică, justificabilă atât din punct de vedere istoric, cât și lingvistic. Doar câțiva „eretici" au încercat în acest răstimp să dea lexicului limbii române o altă culoare, mai slavizantă, preferând superstratul slav ca fond etimologic. În fond, romanizarea sau balcanizarea lexicului limbii române ține de perspectiva din care este privită evoluția cuvintelor. Astfel, un cuvânt precum *mătură* [10]se poate explica printr-un lat. *matta „covoraș",* regăsit în sard. *matta „tufă, arbust",* Lucania *mattǫrrę „mătură de nuiele",* calabr. *máttulu „scul",* Lipari *mattulu „vreascuri",* cat., sp. *mata „tufiș"* – prin schimbarea genului. Unii autori presupun un lat. *metula* pe care îl redau ca neatestat(Ciorănescuîl consideră o *posibilă* încrucișare între *matta* și *meto, -ere „a culege"),* iar alții îl trec fără asterisc, cu sensul de „tufișoară, smoc"[11]. Alți lingviști, mai îndrăzneți, îl derivă fără probleme din lat. *metula „piramidă mică"* (Candrea, Pușcariu,O. Densusianu, Tiktin, apud Al. Ciorănescu, *op.cit*.) Bineînțeles, derivarea din latină nu poate apărea ca o exagerare, chiar dacă *matta „covoraș, rogojină"* pare destul de îndepărtat față de cuvântul românesc. Dintr-un alt unghi, cuvântul pare de origine slavă, provenind din sl. *metla „nuielușă",* de unde s-a păstrat bulg. și rus. *metlá* „mătură" (Miklosich, Cihac, Berneker, Pascu, Conev, apud Ciorănescu, *op. cit.).* Scriban[12] a propus un sl. **metila,* comparabil cu *măgură-miglă.* În treacăt, același dicționar menționează și originea traco-dacică propusă de Pușcariu (LR, 286) și cea indoeuropeană a lui Lahovary (335), fără a comenta în vreun fel etimologia prin substrat, lăsând impresia inutilității efortului, pentru cazul în care putem măcar presupune o etimologie latină sau, dacă se dorește, chiar slavă.

Soluția cu care vine DEX este mult mai simplă: *etimologie necunoscută***.** Fiind vorba de un dicționar explicativ, și nu de unul etimologic, cum este cazul DELR, pretențiile cititorului nici nu pot fi prea mari; poate, o doză de mister chiar aduce un plus de credibilitate unei lucrări științifice, dacă ar fi să îl credem, din nou, pe L. Blaga. Totuși, o privire cât de cât vigilentă va constata cu ușurință că, în DEX, eticheta *et. nec.* este aplicată, în cea mai mare parte, cuvintelor *susceptibile* de a fi moștenite din substrat. Astfel, din cele 100 de cuvinte considerate de către

[10] V. Ciorănescu, *DELR*, 1958-1966.
[11] V. Șăineanu (VI), 1929.
[12] Scriban, 1939.

I.I. Russu[13] ca fiind autohtone - *cu un grad maxim de probabilitate* - ele neavând corespondent în albaneză (cel puțin nu cu sensuri foarte apropiate, pentru a putea fi considerate împrumuturi), nici în latină, greacă sau slavă, 41 au etimologie necunoscută, 7 cuvinte sunt puse în legătură cu un cuvânt din albaneză, fără a se preciza sensul cuvântului albanez (pentru *căciulă: cf. alb. kësulë,* nu este menționat sensul „*moț"* din albaneză), cu excepția cuvântului *mire: cf. alb. mirë „bun",* în condițiile în care câteva cuvinte nu apar deloc: *descăța, dărări/dărăli, mădări, mărcat, mununǎ, mușat, steregie, străghiată*. Dintre cuvintele rămase, 13 sunt explicate prin etimoane latinești reconstruite, deci probabile, de exemplu: *adia: lat. *adiliare* sau *urdoare: lat. *horridor,-oris(=horridus),* fără a lăsa posibilitatea de a înțelege legătura de sens. Cam jumătate dintre cuvintele explicate prin latină poartă în față însemnul probabilității: *urca: probabillat. *oricare,* față de celelalte, a căror origine latină pare incontestabilă, deși avem tot forme neatestate și reconstruite. Interesantă este etimologia cuvântului *anina: lat *anninare(<ad+ *ninna „leagăn"),* în care și cuvântul derivat încă din latină, și cel de bază sunt reconstrucții probabile (totuși fără a purta această etichetă). Pare exagerată derivarea, dar ea se bazează, dacă studiem și dicționarul etimologic al lui Ciorănescu, pe unele date lingvistice, cum ar fi prezența unei interjecții în italiană *ninna-nanna „nani-nani"* a termenilor alb. *ninuljë* „*leagăn*", engad. *niner „a legăna"* sau prov. *nina „a dormi".* Unele cuvinte sunt prezentate ca fiind de origine latină, luându-se în considerare probabilitatea ca acestea să fie derivate din cuvinte cu sens diferit, dar care a evoluat spre sensul actual - adjectivul *mare: probabil lat. mas, maris* (= „mascul, viril"), deși autorii au evitat să dea sensul cuvântului latinesc, de unde un necunoscător ar putea deduce că este același ca în română. Greu de înțeles este și *mieriu: mier (reg. „albastru"<lat)+suf. –iu,* operație etimologică în care termenul latin rămâne o necunoscută.Restul cuvintelor, puține, sunt puse în legătură cu alte limbi, cel mai adesea slave, cum ar fi *beregată: cf. scr. berikat.*

Dintre cele 71 de cuvinte pe care I.I. Russu[14] le consideră comune românei și albanezei, DEX redă 50 ca având corespondent în albaneză (*baltă: cf. alb. baltë; mărar: cf. alb. mëraj, ngr. márathron; șopârlă: cf. alb shapi; zgardă: cf. alb. shkardhë etc.*). Pentru 7 cuvinte preferă etimologia latină, prin derivare la un cuvânt cunoscut: *dărâma: lat. *deramare,* care nu este explicat, probabil fiindcă în opinia autorilor este suficient de evident un cuvânt de bază

[13] Russu,*LTD 1967,* p. 214-222.
[14] Russu, *LTD, 1967,* p. 199-204.

ramus,-i „creangă, ramură"; la fel cum în cazul lui *scula: probabil lat. *excubulare,* este presupusă ca redundantă derivarea de la un lat. *cubo,-are „a dormi, a fi culcat".* În afara cuvintelor *bască „lâna tunsă de pe o oaie*", *daş* şi *druete*, care nu apar (şi a unui presupus împrumut din germană (*gardină: cf. germ. Gargel*), 13 cuvinte tot nu sunt elucidate, fiind reduse la o etimologie necunoscută.

Acestor cuvinte, *ILR 1969* le adaugă alte 33 de cuvinte comune româno-albaneze, dintre care 8 nu le mai regăsim în DEX (*abeş, bâlc, ciucă, gogă, hameş, hututui, lete, muşcoi*), iar 7 dintre acestea au fost eliminate din lista comună, fiind nerecunoscute etimologic. Ceea ce au câştigat *ceafă-cf. alb. čafë; cioară-cf. alb. sorrë, fluier- cf. alb. floere; raţă-cf. alb. rosë etc.,* au pierdut *baci, burduf, ciuf, ciump, jumătate, lehăi, noian* prin nerecunoaşterea unei etimologii.

Comparând câteva cuvinte considerate de specialişti ca provenind din substrat în trei dicţionare diferite[15], constatăm că DEX a acceptat fără rezerve orice etimologie latinizantă, relativ uşor pe cele slavizante şi a preferat să arunce în necunoscut orice cuvânt care nu poate fi explicat prin strat sau suprastrat. Astfel, pentru cuvântul *acăţa*[16], *DELR* consideră o *origine incertă.* Considerat, în general, un reprezentant al lat. *accaptiare*, ca şi it. *Cacciare*, v. prov. *cassar,* fr. *chaner*, sp. *cazar,* port. *Caçar,* autorul explică înrudirea prin păstrarea, în toate limbile, a sensului primitiv „a prinde cerbul". DEX admite, fără dubii, această etimologie, chiar dacă etimonul este trecut ca reconstruit dintr-un lat. *captiare,* rămânând la latitudinea cititorului dacă acesta poate fi considerat o variantă a lui *capio,-ĕre „a prinde".* Mai recentul DER acceptă aceeaşi derivare a cuvântului, chiar dacă notează şi celelalte etimologii propuse pentru acest lexem: *a+caţă* sau *ad+cattus (*lat. *„pisică").*

Elementul *abur*[17]*,* presupus de DELR un derivat din lat. *albulus „pată albă",* la fel ca şi alb. *avulj,* esteprezentatîn DEX *cf. alb.avull.* DER recunoaşte, cel puţin, că este un caz de *etimologie nesigură,* putând fi explicat prin mijloacele interne ale românei (<*boare)sau* ca element de substrat, datorită corespondenţei cu alb. *avull* şi respinge explicaţia prin lat. *albulus* din DEX.

[15] DEX (1998, 2009, 2012), Ciorănescu, *DELR* (1958-1966) şi Sala, Avram DER (2011).
[16] Cuvânt moştenit din substrat după Russu, LTD, 1967.
[17] Cuvânt autohton după Hasdeu, MER, Russu,LTD,1967, Vraciu, LDG, 1980 şi Brâncuş VALR, 1983.

Cuvântul *argea*[18], apare în DELR ca „foarte discutat", lăsând a se înțelege nesiguranța oricărui etimon, însă este încadrat la categoria cuvintelor „orientale": din tc., cum. sau tăt. *arca „cutie";* amintește, fără a comenta în vreun fel, și poziția lui Hasdeu. DEX îl clasifică la *et. nec.,* cu toate etimoanele posibile. Prezentând toate filiațiile, DER îl recuperează ca *element de substrat,* cf. maced. άργελλα, cimer. άργιλλα „*locuință sub pământ*", trac. άργίλλος „șoarece".

Bătrânul *baci*[19]este tratat în DELR ca având *origine necunoscută,* chiar dacă opinia predominantă îl consideră un cuvânt de origine orientală, probabil < ir. *bac.* Totuși, găsindu-se în toate limbile balcanice dimprejurul teritoriului românesc, cel mai probabil el s-a răspândit din română, iar autorul nu exclude *posibilitatea* „de a se fi conservat un cuvânt autohton", comparându-l cu *bade.* DEX îl declară însă, categoric și fără probabilități, *et. nec.* DER nu prezintă îndoieli că avem aici un *element de substrat,* cf. alb. *bace „frate mai mare, unchi, bade".*

Cuvântul *balaur*[20], în DELR, este considerat identic cu alb. *boljë „șarpe"* și cu srb. *bla(v)or, blavur.* Fiind un cuvânt balcanic, autorul crede că trebuie să se reducă la o rădăcină trac. **bell-/*ber- „fiară, monstru".* Pentru DEX, aceste concordanțe sunt irelevante, fiind redus la aceeași *et. nec.* În DER, *balaur* apare ca *element de substrat,* cf. alb. tosc. *bollë* și gheg *bullar „șarpe* (mare)".

Analiza poate să continue până la epuizarea fondului autohton al limbii române, dar poziția DEX rămâne neclintită: nu admite nici un cuvânt moștenit din substratul anterior stratului latin. Concordanța cu elementele albaneze nu constituie un argument evident al moștenirii din substrat, întrucât nu exclude împrumutul. Pentru un cititor neavizat - căci un dicționar explicativ nu se adresează doar specialiștilor, fiind un instrument de uz general - această corespondență marcată prin *cf.* nici nu înseamnă mare lucru, întrucât educația școlară din țara noastră pune în discuție doar cuvintele moștenite – din dacă sau latină – nu și importanța fondului comun româno-albanez sau a cuvintelor românești fără corespondențe în alte limbi învecinate. Prin urmare, cititorul care va apela la DEX pentru a-și lămuri semnificațiile unor termeni, va constata,

[18] Moștenit din substrat după Hasdeu, Russu, Vraciu și Brâncuș.
[19] Element de substrat după Hasdeu, Russu, Vraciu și Brâncuș.
[20] Cuvânt moștenit din sustrat după Hasdeu, Russu, Vraciu și Brâncuș.

cu sau fără voia sa, că în lexicul limbii române avem cuvinte din toate limbile (de la latină, iraniană, turcă, slavă, rusă, sârbă, bulgară, maghiară, ţigănească, până la germană, franceză, italiană şi engleză), numai din limba dacă/ traco-dacă nu avem nimic.

Desigur că etimologia latină este mai uşor de demonstrat, chiar şi cea slavă uneori, fiind mai apropiată în timp de vocabularul actual. Avantajul limbii latine îl constituie, în această ecuaţie, faptul că s-a conservat în documente scrise, care atestă forma celor mai multe din cuvintele vorbite. Substratul traco-dac, neputându-se baza pe astfel de texte, se supune „judecării în lipsă", bazându-se pe relicve lexicale, dovezi ale limbilor-martore (vecine: maghiara) sau înrudite (albaneza sau alte limbi vechi indo-europene). Procesul este, prin urmare, mai anevoios, dar nu imposibil, căci mijloacele lingvisticii comparate sunt foarte variate şi numeroase, fiind practic adaptabile situaţiei de fapt. Fiecare lingvist care a adus o metodă nouă de abordare, a considerat metoda potrivită contextului socio-lingvistic abordat şi niciunul dintre aceştia nu a considerat vreodată că ştiinţa etimologiei a soluţionat definitiv toate problemele sale, ci toţi aceşti „tehnicieni" ai limbajului au considerat că au deschis noi perspective asupra filiaţiei lingvistice[21]. Din faptul că DEX nu recunoaşte nici un cuvânt românesc moştenit din substrat, nici măcar cu titlu de *probabilitate,* aşa cum procedează în cazul etimologiilor latineşti, unde îşi permite să dea soluţii reconstruite, deducem că se recunoaşte doar prestigiul şi relevanţa limbii latine ca sursă de derivaţii, în defavoarea substratului autohton. Despre prestigiul unei limbi de cultură s-a vorbit foarte mult, însă nu e cazul, pentru niciun dicţionar, să nege dreptul la supravieţuire al limbilor vechi, care nu s-au conservat (suficient pentru a putea fi reconstituite integral) prin scriere. În fond, exemplul lituanienei (atestată în scris doar din 1540) care păstrează trăsături ale indo-europenei regăsite în latina secolului al III-lea î.Ch, este elocvent pentru capacitatea de perpetuare a unei limbi, chiar în absenţa scrierii[22]. Putem numi această atitudine lingvistică de recunoaştere a dreptului la filiaţie doar a unei limbi atestate în scris şi de negare a acestui drept pentru celelalte limbi - *hipercorectitudine etimologică,* întrucât denaturează datele socio-lingvistice. Suspendarea în „necunoscut" a unei moşteniri culturale, atrage după sine aneantizarea coordonatei spirituale care a făcut posibilă acea moştenire, ceea ce nu poate fi decât o pierdere pentru zestrea spirituală a unui popor.

[21] V. Sala:*IELR*, 1999.
[22] Cf. Saussure, Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală,* p.48.

Rezultatele acestor comparații ne duc la concluzia că DEX refuză limbii române un drept al său, acela de a-și recunoaște și afirma fundamentele formării sale și un drept fundamental al vorbitorului de limbă română: dreptul de a se informa corect asupra identității lingvistice.

BIBLIOGRAFIE:

Blaga, Lucian, *Opere. Trilogia cunoașterii (Volumul 8),*Editura Minerva, București, 1983.

Brâncuș, *VALR*, 1983: Brâncuș, Grigore, *Vocabularul autohton al limbii române,* Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.

Celac, Victor: *Observații privind tratarea dialectelor limbii române, datarea lexemelor și valorificarea surselor în noul Dicționar etimologic al limbii române,* în *Fonetică și dialectologie*, Editura Academiei, București 2012.

DER: coord. Coteanu, Ion, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic, 1998, 2009, 2012.

Georgiev, Vl, 1960: *Raporturile dintre limbile dacă, tracă și frigiană*, în *Studii clasice*,p. 39-58, București, 1960.

Hasdeu, *EMR:* Hasdeu, Bogdan, *Etymologicum magnum Romaniae (1886-1898)*, Editura Știința, Chișinău, 2013.

ILR 1969: Rosetti, Al., Coteanu, I., Cazacu, B. et al., *Istoria limbii române* (Volumul II), Editura Academiei RPR, București, 1969.

Pușcariu, *LR (I), 1940:*Pușcariu, Sextil, *Limba română (*Volumul I, *Privire generală),* Editura Minerva, București, 1976.

Russu, *LTD*, 1967: Russu, I.I., *Limba traco-dacilor*, Ediția Științifică, București, 1967.

Sala, *1998*: Sala, Marius, *De la latină la română,* Editura Univers Enciclopedic,București, 1998.

Sala, *IELR, 1999:*Sala, Marius, *Introducere în etimologia limbii române,* Editura Univers enciclopedic, București, 1999.

Sala *DER*, 2012: Sala, Marius, Avram, Andrei, *Dicționarul etimologic al limbii române*, Editura Academiei Române, București, 2011.

Ciorănescu, *DELR, 1958-1966* : Ciorănescu, Alexandru, *Dicționarul etimologic al limbii române,* Editura Saeculum I.O., București, 2007.

Ștef, *DRAM, 2015*: Ștef, Dorin: *Dicționar de regionalisme și arhaisme din Maramureș*, Editura Ethnologica, Baia Mare, 2015 (Ediția a II-a).

Saussure, Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală,* Editura Polirom, Iași, 1998.

Scriban, 1939: Scriban, August, *Dicționarul limbii românești* (1939), Editura Saeculum I.O.,București, 2013.

Șăineanu (VI), 1929: Șăineanu, Lazăr, *Dicționar universal al limbei române*, Ediția a VI-a, Editura „Scrisul românesc", Craiova, 1929.

Tagliavini,1977: Tagliavini, Carlo: *Originile limbilor neolatine*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977.

Trinca, *2006*: Trinca, Lilia, *Arhaisme de origine slavonă în structura locuțiunilor și expresiilor,* USARB, Bălți, 2006

Vraciu, *LDG*, 1980: Vraciu, Ariton, *Limba daco-geților*, Editura Facla, Timișoara, 1980.

A COMPARATIVE APPROACH TO INFINITIVE AND -ING CLAUSES

Claudia Leah
Assoc. Prof., PhD, University of Oradea

*Abstract: Dealing with a well-known, probably overdiscussed grammatical issue - **infinitive** and **-ing** non-finite verb forms- this paper's aim is to focus on some special types of subordinate clauses based on infinitive and -ing forms. It tries to identify, highlight, combine and compare some basic characteristics of these two non-finite verb forms with grammatical structures, clauses and functions, in order to show the existing correspondence between them, with all the differences and similarities that can be found in a comparative/contrastive study.*

Key words: *non-finite, infinitive, -ing, clauses, subordination*

Non-finite verb forms, or verbals represent a challenging theme to focus on because of the many confusions made in using them. The infinitive and the -ing verb forms have their own specificities, which distinguish them, but they may also have same contexts to be used in, which show their similarities. Generally speaking, infinitive and -ing forms seem to be very different.

According to Leech (2003:225-226), the term *infinitive* refers to a word, i.e. a basic form of the verb, such as *(to) be, (to) have, (to) do* to a phrase, i.e. a verb phrase which begins with an infinitive such as*: (to) be seen, (to) be reading, (to) have been written* and to a clause, i.e. a clause with an infinitive verb phrase, such as *to give a book to someone, to have read a book.*

Many linguists have discussed this problem of non-finite clauses and presented it in their work in many ways, emphasizing important and problematic issues. Leech (2003: 316-317) considers that non-finite clauses, which are clauses without a finite verb, are more common in written English than in spoken English. In a non-finite clause the verb form, also called non-finite verb or verbal can be:

- An Infinitive form with to (to + Verb)
- An –Ing form (Verb + ing)
- A Past Participle form (Verb + -ed)
- An Infinitive without to (Verb) (Less Common)

Modal auxiliaries do not have non-finite forms (Infinitive or Participle) and therefore, they

cannot occur in nonfinite verb phrases or clauses.

Non-finite clauses fall into three major categories:

❖ ***To- Infinitive clauses****, whose specific features are:*

- usually have no subject or the subject is optional;

E.g. *The best thing is* ***to leave your friends for a while****.*

- if there is a subject, it is usually introduced by **for**;

E.g. *The best thing is* ***for you to leave your friends for as while****.*

- A to- Infinite clause can replace a finite clause.

E.g.*I hope to be present* - instead of – *I hope that I will be present*

❖ ***–Ing clauses***

Like Infinite clauses, -ing clauses bear such characteristics as those expressed below:

- there is usually no subject in the –ing clause, but the –ing verb uses the subject of the main clause as its own subject;

E.g. **Entering the room**, I broke my leg in the damaged floor.

- in more formal, written English –ing clauses sometimes do have a subject;

E.g. **The two friends having reached agreement** they returned peacefully to their dwellings.

- an –ing clause can take the place of a finite clause;

E.g.***Living in the town*** *we used to go out very frequently*. for

When we lived in the town*, we used to go out very frequently.*

- An –ing clause can be like a finite clause with both the subject and the verb omitted.

E.g. *He wrote his greatest novel* ***while working as a clerk****.*

He wrote his greatest novel ***while he was working as a clerk****.*

❖ ***Past Partcipal*** *clauses*

These are more common in written then in spoken English. They have a passive meaning.

- usually they have no object;

E.g. *The woman lay on the ground,* ***ignored by the people*** *passing by.*

- a Past Participle clause can have a subject different from the subject of the main clause;

E.g. *Both sides signed the agreement .* ***That done,*** *the chairman brought the meeting to an end.*(**that done= after that was done**)

- a Past Participle clause can take the place of a finite clause.

E.g. *The boy **who was injured in the accident** was taken to hospital.*

*The boy **injured in the accident** was taken to hospital.*

The non-finite value of *Infinitive* and *–Ing* clauses determines the lack of morphological categories of number, person and gender. Some grammarians call this *deficiency*. According to Quirk(1972: 724-725) the absence of the finite verb from in the non-finite clauses means that they have no distinction of number, person or modal auxiliary. This, together with the frequent absence of subject, suggests their value as a means of syntactical compression.

An exemple like: *We met you[**when you?/we? were**] leaving the room*, shows how the advantage of compactness must be balanced against the stumbling block of ambiquity. A semantically parallel finite construction enables one to identify an understood subject:

E.g. *I asked **to leave** (I asked if I could leave)*

*I asked **herto leave** (I asked her if she would leave)*

When no referential link at all can be discovered with a nominal in the linguistic context, an indefinite subject somebody/something may be supplied or a definite subject I/you/he may be provided by the context:

E.g. ***To be a teacher** is to have a beautiful job**.(For someone to be teacher...)***

*Your marks are not very good, to be honest**.(.....,if I am to be honest)***.

In negative non-finite clauses, the negative particle is placed immediatly before the verb: E.g *It's his fault for **not passing** the exam. Our solution is **not to talk** to him anymore*.

Grammarians consider that identifying the subject of a non-finite clauses is somentimes difficult because of the confusion it often creates, since quite frequently we do not know whether the subject belongs to the subordinate or is part of the main clause. Thus, the solution suggested by the grammarians is to apply the attachment rule. According to Quirk (1972: 756-759), the rule, which may be called the attachment rule is the following: if the subject is understood rather than actually present, it is assumed to be identical in reference to the subject of the superordinate clause:

E.g. *The oranges**, when (they are) ripe**, are picked and sorted.*

In abbreviated clauses (i.e. non-finite clauses or verbless clauses introduced by a conjunction) such as the above, a direct ellipsis of the subject and operator may be postulated.

Although the attachment rule is traditionally stated with reference to Participles, it applies just as much to Infinitival clauses as to Participle clauses. The following are sentences of graded acceptability:

E.g. *To climb this mountain, we had to take various precautions.*

To climb this mountain , various precautions had to be taken.

Identifying the subject is not the only problem concerning non-finite clauses. According to Quirk (1972: 759-760), a second problem about non-finite clauses is the difficulty of defining the range of semantic connections that they may bear to the main clause when no subordinator is present. The following examples show something of the wide range of meanings possible for non-finite clauses:

E.g. *Being a farmer, he works a lot.(*i.e. *As he is a farmer , he works a lot).*

*Using a sharp axe, he fought his way into the building. (*i.e. *By using a sharp axe, he*

fought his way into the building).

*Cleared, this place looks very nice. (*i.e. *When cleared, this place looks very nice).*

These adverbial clauses resemble non-restrictive clauses, implying the versatile connective function of the coordinator *and*. Non-restrictive relative clauses (introduced by *and*) are capable of assuming, according to the context, a more precise semantic role:

E.g. *The child, who was upset by his father's treatment, decided to leave the house.*

The child was upset by his father's treatment and decided to leave the house.

The child, upset by his father`s treatment, decided to leave the house.

Unlike relative clauses non-finite clauses can occur freely in initial, medial or final positions: E.g. *Upset by his father`s harsh treatment, the child decided to leave the house.*

The child decided to leave the house, upset by his father`s harsh treatment.

The same point may be illustrated with –ing clauses:

E.g. *Scratching his head, the little boy didn't know what to say. (The little boy scratched his head and didn't know what to say).*

Non-finite clauses can be found in all positions, initial, middle and even in the final position and in turn they can post-modify a noun phrase. Quirk (1972: 876-879) considers that post-modification of the noun phrase is possible with non-finite clauses (- ing clauses and Infinitive clauses) and the correspondence between restrictive relative and non-finite clauses can be illustrated as follows:

reads

is reading

The boy who *read* *the text is my cousin*

was reading

will read/ be reading

The boy reading the text is my cousin.

where the latter will be interpreted as equivalent to one of the former (more) explicit versions.

There are several types of post-modification by non-finite clauses such as: non-restrictive and appositive post-modification.

According to Quirk (1972: 881-882) non-restrictive post-modification can also be achieved with non-finite clauses:

E.g. *The boy, to be seen daily at the library, has dedicated his life to books.*

The car, crossing the street, had terrible crash.

The non-finite clauses have, in this case, an obvious correspondence with non-restrictive relative clauses:

E.g. *...who can be seen daily at the library...*

...which was crossing the street...

If we move the non-finite clause in front of the related noun, the correspondence disappears:

E.g. *Crossing the street, the car had a terrible crash*.

Non-finite clauses may be found involved in an implicit relation with a wide range of different constructions. For example, the following non-finite clause: *The woman, wearing a black dress, looked quite slim in it,* could be a reduction of a relative clause: *...who was wearing...*, of a causal clause*: ..because she was wearing...*, or of a temporal one*: ...whenever she wore... .*

In Quirk's opinion (1972: 882-883) the appositive post-modification is possible and common to Infinitive clauses. A restrictive example, such as:

E.g. *The idea to join their group was a good one.*

would correspond to the finite clause: *that we/they should join their group*, though the use of the modal should in this case is quite uncommon.

There are cases of non-finite post-modification where no corresponding finite opposition exists: *Any attempt to escape is useless. (*Any attempt that one should escape is useless).*

A non-restrictive example such as:

E.g. *The idea, to leave this job and join their company, was a good one.*

leaves the subject of the non-finite clause to be understood from the context: *that I should leave my job and join their company.*

With –Ing clauses, appositive post-modification is possible only if the clause is headed by a prepositional phrase as in: *The issue of learning French.*

The –ing clauses in appositive structures have prepositions which are absent in the corresponding finite clauses: *The hope of passing the exam ~ X hopes that he will pass the exam.*

According to Leech (2001: 227-228) there are two kinds of Infinitive clauses:

The to-Infinitive clause, in which the verb is used after the particle to (to + verb) and the Bare Infinitive clause, in which the verb does not follow the particle to (verb), and which is much less common.

The Infinitive clause is called a clause because it can have such elements as subject, object, complement and adverbial, as well as an Infinitive verb phrase

As Infinitive clause is similar to a finite subordinate clause for example a that-clause or an if-clause, as the following examples show:

E.g. *I'm sorry to have done such a mistake.* means

I'm sorry that I did such a mistake. (that-clause)

or

It's good for you to be ready by 8 o'clock. means

It's good if you are/were ready by 8 o'clock. (if-clause)

Like Infinitive verbs, To-Infinitive clauses have many uses, they follow a series of verbs, adjectives, nouns and can have a lot of functions. Thus, Infinitive clauses follow:

Some verbs (as subjects): *to hope, to like, to want, to begin, to learn, to expect*.

…verb + to + verb (…)

E.g. *I expect to see you later.*

John is hoping to learn Chinese.

To-Infinitive clauses may also follow some linking verbs as a complement: *be, seem, appear*: E.g.*This food seems to be very tasty*.

They follow the object after some verbs as: *to ask, to tell, to expect, to consider:*

… verb + object + to + verb (…)

E.g. *The teacher told us to come back later*.

They follow such adjectives as: *easy, hard, difficult, ready.*

…adjective + to + verb (…)

E. g. *This car is easy to drive.*

They follow some nouns which come from verbs or adjectives: *desire, wish, will*:

...noun+ to+ verb(...)

E.g. *I told him my desire to go abroad*.

General nouns like: *time, place, way, reason*

E.g. *I'll find a way to solve this problem.*

They follow some common nouns or pronouns. The Infinitive is similar in meaning to a relative clause. The meaning is that of purpose.

...noun/pronoun + to+ verb(. . .)

E.g. *Can I buy something to eat?*

I want a person to help me carry my luggage.

Sometimes the Infinitive clause is linked to the noun/pronoun by a preposition: *Could you call somebody to talk to?*

They can follow such adverbs as: *too* or *enough*, usually with a word between:

"too/enough + to + verb (...)

E.g. *I received enough water to drink.*

They can act as a subject; more usually, the to-Infinitive is a delayed subject at the end of a clause beginning with it:

...to + verb (...) + verb (...)

E.g. *To prove his generosity would be easy.*

Also:

...it + verb (...) + to + verb (...)

E.g. *It would be easy to prove his generosity.* (delayed subject)

It's useless to apologize, because I won't forgive you. (delayed subject)

They can act as an adverbial, especially of purpose (answering the question why?, what…for?)

E.g. *Why did you run so much? To lose on weight.*

In formal style, we add in order to or so as to before the Infinitive clause.

…clause + in order/so as + to + verb(…)

E.g. *They are working very much, (in order) to earn more.*

The car brakes need repairing, (so as) to prevent a possible accident.

Bare Infinitive clauses are much less common than to-Infinitive clauses. We use Bare Infinitive clauses in the following situations:

After the verb *to help* or after a verb idiom such as *had better* or *would rather*:

E.g. *This perfume helps keep you fresh.*

We'd better be careful.

After the object following such verbs as: *to make, to see, to hear, to let.*

E.g. *The story was so interesting, it made me think about it a lot.*

After *what/all* + subject + verb (…) do + be…

E.g. *What I've done is make them speak.*

All I did was report the news.

After *rather (...) than* expressing preference.

E.g. *I'd rather read a thousand books than travel three days by bus.*

I prefer to do my own repairs, rather than take the car to a garage.

Although different in form, -Ing clauses resemble a lot Infinitive clauses; the former category is similar to the latter since it can occur after a set of verbs, after specific nouns, pronouns and in addition, to that they can act as adverbials just as Infinitive clauses do. According to Leech (2001: 232-235) an –Ing clause can easily be recognized because it begins with an –ing verb and it is a subordinate clause with several different uses within the sentences.

The –ing clause is sometimes called either a Gerund construction (when it behaves like a noun phrase) or a Present Participle construction (when it behaves more like an adjective phrase).

The –ing clauses are called clauses by grammarians because they can have clause elements such as object, complement and adverbial after the –ing verb. Usually, they do not have a subject before the –ing verb, but it is possible to have –ing clause construction with subject.

E.g. *He insists on calling you now.*

Calling him, she told him the truth.

In the case of a personal pronoun subject, we use the object pronoun (e.g. us) rather than the subject pronoun (e.g. we): *He insists on our calling him now.* (formal) and *He insists on us calling him now.* (informal) In a negative –ing clause, *not* goes before the verb –ing: *He insists on not calling you until next Monday.*

As mentioned before, Infinitive and –Ing clauses have some features of their own and moreover they fit into some patterns like those written below (e.g. main verb+verb-ing)

-Ing clauses follow many verbs (as object): Main verb + Verb-ing (…)

E.g. *I have enjoyed seeing you*

Would you mind speaking more slowly?

They follow the noun phrase after some verbs: Verb + noun phrase + Verb-ing (…)

E.g. *I don't mind you living here.*

Tomorrow, we can watch the little dog being fed.

They come before the main verb as subject:

Veb-ing (…) + verb (…)

E.g. *Reading novels helps enlarging your vocabulary.*

Watching TV can be a waste of time.

-Ing Clauses After a Preposition

The next set of patterns show –ing clauses employed after a preposition:

Abstract nouns (hope, chance, act, etc.) + of + Verb-ing (…)

E.g. *The difficulty of writing poems made him put an end to his career as an artist.*

The hope of finding his brother, turned into an obsession.

Adjective + Preposition + Verb-ing (…) e.g. good at, afraid of, tired of, angry with.

E.g. *I'm tired of being considered a fool.*

He's good at surprising me.

Verb + adverbial/noun phrase + preposition + Verb-ing (…) e.g. prevent someone from verb-ing, stop someone from verb-ing, look forward to verb-ing

E.g. *I'm looking forward to seeing you.*

They accused me of betraying you.

This construction can also occur in the passive form: I was accused of betraying you.

-Ing clauses after a noun or a pronoun are similar to relative clauses, but without who or which followed by the verb be. They are more common in writing.

E.g. *All the students learing in this university were foreigners*. (= students who were learning in this university…).

The Santa Claus brought the child a gift containing delicious sweets. (= a gift which contained delicious sweets).

The dress was bought by someone wearing a red hat. (= someone who wore a red hat).

-Ing clauses as adverbials can follow or precede the main clause. These are also more common in writing and are formal in style.

E.g. *The man greeted me, smiling ironically.*

Being the best in the class, he was awarded with a sum of money.

In this type of clause, the –ing form behaves like an adjective and it goes with the subject in the main clause. For instance, in the first sentence the man is the one who is smiling.

The –ing clause can also take a middle position in the main clause:

E.g. *The children, having done their homework were awaiting the dinner. (… after doing their homework…).*

It's impossible to make a clear distinction between the to-Infinitive clause and the –Ing clause. However there are some rules to consider related to the choice between the to-Infinitive and –Ing clauses.

A to-Infinitive clause never follows a preposition, but an –ing clause often does.

E.g. *I told him to go home.*

I accused him of telling me lies.

After a main verb (e.g. *to love, to like*), the to-Infinitive often describes possible action, while an –ing clause describes the actual performance of the action.

E.g *I'd like to go abroad – but I've got to stay in my country.*

I like going abroad. It's very nice visiting new places.

There are similar differences for other verbs of liking and disliking: *like, dislike, prefer, hate*, etc.

With the verbs: *remember, regret, forget* to-Infinitives are used to express future or present events and –Ing clauses are used to talk about past events.

E.g. *Don't forget to turn off the computer.*

I'll never regret having met you.

With the verbs begin, start, continue, cease, there is often little or no difference between the two verbal forms.

E.g. *I began to work/working on this project yesterday.*

One should avoid using to-Infinitive or two –ing forms one after another:

I'd like to begin – teaching / to teach – as soon as possible

are beginning – to work / working – on this project

In conclusion, we can state that the non-finite verb forms are special structures, important in English, and that the non-finite clauses are distinct types of subordinate clauses, specific to the English language, which, although have many features in common, are also characterized by many obvious differences.

References

- Allsop,Jake, 1983, *English Grammar*,Cassel, London.
- Badescu Alice, 1984, *Gramatica limbii engleze*, Editura Stiintifica si pedagogica, Bucuresti.
- Batstone R., 1994, *Grammar***,** Cambridge University Press.
- Bosewitz,René,Firman, Susan, 1988, *Penguin Students Grammar of English Exercises*, Penguin English, London.
- Broughton, Geoffrey, 1990,*The Penguin English Grammar, A-Z for Advanced Students*. Penguin Group, London.
- Cattell, N.R., 1972, *The New English Grammar. A Descriptive Introduction*, The Mit. Press, Cambridge, Massachusetts and London.
- Chilărescu Mihaela, Paidos C., 1996, *Proficiency in English*, Iaşi, ed. Institutul European.
- Cornilescu, Alexandra, Ielezan, Dumitru-Ioan,2000, *The Infinitive*, Institutul European, Iasi.
- Leech, Geoffrey, Cruickshank,Benita,Ivanĭc, Roz, 2003,*An A-Z of English Grammar and Usage*, Pearson Education Limited, Essex.
- Levițchi L.; Preda I., 1999, *Gramatica limbii engleze*, Bucureşti, Editura 100+1 Grammar.

- Lewis M., 1986, *The English Verb – an Exploration of Structure and Meaning*, Language Teaching Publications.
- Longman,L.G., 1990, *English Grammar and Practice*, Pearson Education Limited, Longman Group U.K., Edinburgh.
- Paidos Constantin, 2001, *English Grammar. Theory and Practice*. Editura Polirom, Bucuresti.
- Panescu Eugenia, 1999, *Gramatica limbii engleze. Morfologia*. Editura Univers. Bucuresti.
- Quirk, Randolph, Greenbaum, Sidney, Leech, Geoffrey, Svartvik, Ian, 1972, *A Grammar of ContemporaryEnglish*, Longman Group Limited, London.
- Thomson, A.J., Martinet, A.V., 1960, *A Practical English Grammar*, Oxford University Press, London.
- Turai, Ioana Maria, 2005, *Gramatica limbii engleze*, Corint, Bucuresti.
- (http://en.wikipedia.org/wiki/Gerund)
- (http://en.wikipedia.org/wiki/Gerund#Verbs_followed_by_a_gerund_or _a_to_infinitive)
- (http://en.wiktionary.org/wiki/infinitive)
- (http://en.wikipedia.org/wiki/Split_Infinitive)
- (http://itre.cis.upenn.edu/~myl/languagelog/archives/004355.html)

LA FIGURE DE L'AJOUT À TRAVERS LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE FLE POUR LA VALORISATION DE LA CULTURE ETRANGERE.

Ana-Maria Coman PhD Student, University of Craiova

Abstract

Our research focuses on the use of authentic documents in the FLE classroom as add-ons for valorizing the foreign culture taught, a use that touches on new directions in teaching methods concerning the modernization of approaches. We will refer to the notion of "ajout" (Jacqueline Authier-Revuz) as a figure of addition which concerns not only the explanation and the clarification of the notions but especially helps to a better understanding of the culture and the civilization taught. We refer to the pedagogical impact of the exploitation of authentic documents by emphasizing their additional character which is in a direct relation with a reflexive duplication realized by the teacher or by the editor of the FLE manual. Our article aims to accentuate the dual status of this one: the one who teaches the foreign language but also the one who makes the transition to another cultural universe by relying on this special category of complementary resources.

Keywords: ajout, authentic documents, communicative approach, cultural valorization, cultural translation

Notre recherche est centrée sur l'utilisation des documents authentiques dans la classe de FLE en tant qu'ajouts pour la valorisation de la culture étrangère enseignée, utilisation qui touche les nouvelles orientations dans les méthodes d'enseignement concernant la modernisation des approches. Nous allons faire référence à la notion d'ajout en tant que figure d'addition qui concerne non seulement l'explication et l'éclaircissement des notions mais surtout aide à une meilleure compréhension de la culture et de la civilisation enseignée. Nous faisons référence à l'impact pédagogique de l'exploitation des documents authentiques en soulignant leur caractère supplémentaireet en directe relation avec un dédoublement réflexif réalisé par le professeur/enseignant de FLE ou par l'éditeur du manuel de FLE. Notre article veut accentuer le double statut de celui-ci : celui qui enseigne la langue étrangère mais aussi celui qui réalise le

passage vers un autre univers culturel en s'appuyant sur cette catégorie spéciale de ressources complémentaires.

Mots-clés : ajout, documents authentique, approche-communicatif, valorisation culturelle, traduction de la culture

Notre analyse représente un mélange a première vue hétéroclite entre notre champ d'intérêt concernant l'ajout en tant que figure d'augmentation et d'argumentation et représenté par notre thèse doctorale en cours de préparation et les observations et les interrogations d'un professeur devant ses élèves qui veut transmettre non seulement des informations grammaticales mais surtout veut représenter le point d'accès vers un autre univers culturel. Autrement dit, en partant de l'ajout en tant que figure discursive nous allons nous interroger sur la qualité des documents authentiques utilisés dans les manuels de FLE comme éléments supplémentaires du discours pédagogique (du manuel).

L'ajout représente une question assez peu abordée parmi les spécialistes du discours comme le signale Jacqueline Authier -Revuz dans le volume « Figures d'ajout : phrase, texte, écriture[1] » (p.7) et touche plutôt la génétique du texte, c'est-à-dire la manière dont un écrivain revient sur son propre discours pour obtenir différents effets de la part du lecteur. Mais, en tenant compte de la diversité des genres discursifs parus et théorisés pour satisfaire le développement de la société et les besoins de l'homme moderne, l'ajout peut être aperçu aussi sur sa forme argumentative. Car, si l'on se réfère au sens du mot « ajouter » (du XI-XII) dérivé du latin « juxtare » on arrive au sens de « réunir », « rassembler » nous sommes enclin de lier l'ajout à une nécessite interne du texte qui vise une meilleure compréhension. Par rapport au domaine du FLE nous pouvons dire qu'il y a plusieurs modalités de faire des ajouts comme : les programmes, le caractère obligatoire des contenus àenseigner recommandés par les plans cadre, les leçons facultatives, la conception d'un manuel auxiliaire jusqu'au fiches et documents réalisés par les professeurs qui apparaissent comme des éléments supplémentaires dans le processus d'enseignement. Bref, nous allons traiter l'ajout à la croisée de points de vue : le document authentique en tant qu'ajout dans la matérialité du manuel de FLE et la pratique de

[1]J. Authier-Revuz, Figures d'ajout: phrase, texte, écriture - Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002

l'ajout sur le fil de l'énoncée didactique qui concerne une meilleur compréhension pour les élèves et un élargissement des horizons culturels.

De l'autre côté, le document authentique représente une catégorie spéciale de ressources qui n'a pas été conçue spécialement pour un cours de langue ou pour l'utilisation dans une classe de langues. Nous avons des exemples complexes tel que : un billet de train, un film, une photo, une brochure touristique, un article de presse etc. Il sert donc à introduire les apprenants dans l'espace de la langue cible et non à illustrer un certain usage de la langue étudiée et il fonctionne comme un point de départ pour évoquer une situation réelle le plus souvent différente de celles proposées par les manuels traditionnels. Ces caractéristiques spéciales attirent les élèves en leur donnant des motivations pour s'approprier la langue. Il est notamment utilisé pour illustrer les nouvelles méthodes d'enseignement, particulièrement l'approche communicative et pour soutenir l'enseignement de la culture et de la civilisation.

Voyons la définition proposée par Jean Pierre Cuq et IsabeleGurca[2] qui explique la situation complexe des documents authentiques :

« Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents "bruts", élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très entendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuilletons, etc.), sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.), il est aisé de constater, sans même établir un inventaire exhaustif, la diversité de ces textes/ discours. A noter que certains didacticiens les dénomment "documents bruts", d'autres préfèrent les caractériser

[2]J.P. Cuq, I Gurca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaires de Grenoble, 2002, pag 391

de "documents sociaux". » . D'emblée, nous pouvons souligner le caractère accessoire de cette catégorie de ressources.

En ce qui concerne le manuel de FLE, l'ajout se réclame d'une côté de la mise en page et tient aux procédées typographiques et revêt plusieurs formes : décrochement typographique, notes ; ou au plan spatial comme les préfaces, les postfaces, les présentations des contenus ; et même hypertextuel comme les continuations avec des manuels auxiliaires ou les guides pédagogiques. Tout est justifié par le besoin de créer un discours de manuel adapté aux exigences des élèves, des professeurs et pourquoi pas de la société. L'ajout des documents authentiques renvoie aussi à une nécessité expérimentée par le professer de faire transmettre des valeurs exactes et touche ainsi différentes formes de digression non-imposée par le manuel de FLE mais qui sont recommandée par des programmes soit voulues et mis en œuvre par le professeur. Ainsi, le document authentique (désormais DA) permet à l'enseignant d'établir un contact direct entre la langue, son fonctionnement, l'élève et la manière dont il doit utiliser la langue car, n'oublions qu'un des but de l'apprentissage d'une langue est d'enseigner les élèves à communiquer dans des situations réelles, des situations qu'ils auront réellement à affronter s'ils séjournent dans un pays francophone. Puisqu'il est un document issu directement du monde social de la langue cible, sans avoir été transformé, et encore moins inventé, ses fins pédagogiques sont doublés par l'apprentissage de la culture et de la civilisation. La diversité des DA, comme nous l'avons dit en introduction (publicités, émissions de radio ou de télévision, articles de presse, reportages, chansons, films, blogs, cartes postales, courriers administratifs, menus de restaurants, tickets de métro, photographies, œuvres littéraires...) devient le garant de la motivation des élèves : ils deviennent plus intéressés et ils réalisent que l'utilisation de la langue peut dépasser les limites imposées par la classe en tant que lieu de déroulement de la leçon.

De ce point de vue, l'utilisation des DA est liée à un élément central dans la théorie de l'ajout en tant que figure d'addition : apporter de nouvelles informations pour réaliser un discours dialogique compréhensible qui invite à une réponse de la part du publique, dans notre cas, l'élève. Ainsi, traversé par l'utilisation des DA, le discours pédagogique invite au partage et déplace l'accent sur la réception du lecteur en intégrant significativement à sa visée la lisibilité et la compréhension. En plus le DA vu comme ajout participe à cette tension méta-discursive et a

comme fonction de combler le vide de l'actualité et de permettre aux apprenants de rester connectés avec la réalité de la langue enseignée.

En ce qui concerne la cohésion du manuel, certes, parfois l'introduction d'un DA peut apparaitre comme surprenante mais il faut penser a à l'ensemble des connaissances véhiculées par le manuel et au fait qu'une telle additionnereprésente une ouverture vers un espace culturel, vers les symboles et l'identité de la langue enseignée. Cependant, les manuels qui circulent aujourd'hui en Roumanie (nous parlons particulièrement des manuels proposés par le Ministre de l'Education) proposent des DA depuis le début des années 1990 mais le plus souvent il s'agit des documents remanié, adaptés et désuets. On est d'accord qu'ils présentent encore le contexte socioculturel et qu'ils constituent une voie d'accès privilégiée à la culture étrangère, en se prêtant à des exploitations diversifiées mais le plus souvent, le professeur doit fournir des DA plus attractifs, plus modernes pour captiver l l'attention et l'intérêt ses élèves. Plus récemment, l'entrée des TICE dans la classe de langue a encore contribué à diversifier la nature des documents, ainsi que leur exploitation. Internet est une ressource immense pour trouver des documents de toutes sortes, et le multimédia permet d'investir des moyens de communication plus authentiques eux aussi, comme l'écriture de blog, le mail, le chat, la participation à des forums, etc.D'une manière générale, ils sont source d'une grande motivation pour les apprenants, car ils sont en prise directe avec les modes de vie et de pensée de la société étrangère, et arriver à les comprendre est très valorisant !

L'ajout dans les DA est plutôt une figure de réponse au manque rencontrée dans l'enseignement d'une langue et peut apparaitre comme un élément paradoxal car il peut illustrer l'intérieur d'une culture et faciliter la transmission des connaissances mais en même temps permet la rencontre des cultures, une occasion de confronter deux systèmes d'imaginer le monde. Ainsi, par le phénomène de l'ajout des DA dans l'enseignement d'une langue, le professeur résolve la tension entre une voix unique, celle proposée par le manuel et le besoin des élèves de passer au-delà des règles formules et grammaire et d'atteindre le véritable but de l'enseignement d'une langue ; c'est-à-dire, penser, imaginer, agir dans la langue apprise. Cette pluri-dimensionnalité proposée par l'ajout des DA évoque les nouvelles approches qui diminuent le rôle du manuel et proposent un enseignement basé sur le dialogue, les compétences, la communication et l'intégration dans la nouvelle langue.

En guise de conclusion, nous voulons souligner que la pratique d'utilisation des DA renferme paradoxalement quelques rôles de l'ajout en tant que figure discursive de l'augmentation et l'argumentation et qu'elle participe au renouvellement de la pédagogie et des méthodes d'enseignement du FLE. En plus, comme nous avons vu, l'utilisation des DA en classe de FLE reste une activité provocatrice pour l'enseignant qui peut l'aide à transmettre aux élèves un important bagage de connaissances visant l'interculturel, la manière de vivre de l'Autre et qui peut offrir également à l'élève des motivations pour continuer et approfondir son étude.

Bibliographie

1. J. Authier-Revuz, *Figures d'ajout: phrase, texte, écriture*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2002
2. J.P. Cuq, I Gurca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaires de Grenoble, 2002
3. C.A Georgescu, *La didactique du FLE : Tradition et innovation*, Tiparg, Pitest, 2011
4. M. Carlo, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998
5. D Roman, *La didactique du FLE*, Paralela 45, Umbria, Baia Mare, 1994
6. G. Zarate**,** *Représentation de l'étranger et didactiques de langues, collection CREDIF*, Didier, Paris, 1993

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

CAUGHT IN TRANSLATION: WILLIAM FAULKNER WORLDWIDE

Anca Mureşanu
Teaching Assistant, Faculty of Letters and Arts – Lucian Blaga University of Sibiu

Abstract: In recent years, William Faulkner's reception has tremendously grown due to an increasing variety and number of translations of his writings into several languages around the world. My paper sets out to review not only the languages Faulkner was translated into but also some of the most important challenges faced by translators when translating from source into target language. I argue that context-bound and context-specific terms may not only pose correspondence problems but they can also defy translation.

Key words**:** translation, recognition, influence, context, correspondence

Translating Faulkner is a strenuous task that requires courage, patience and determination.

Harrington and Abadie, 1992: 191.

In her well-known book *In Search of the Latin American Faulkner*, Tanya Fayen aims to examine the role played by Faulkner in the transformation of both narrative patterns and norms of literary expression in Latin America (1995: 131). Fayen claims that based solely on translations, the American author was poorly understood, the critic placing the blame for this situation mainly on the translators: "*the translators tend to translate somewhat stiffly, in a prose that does not capture the music of the original*" (ibid: 133-134). Comparing Portuguese and Brazilian translations, Fayen notices that Portuguese translators followed "*Faulkner's norms in punctuation, grammar and usage*" (ibid: 133), while Brazilian translators used to simplify the translations to a certain extent by getting rid of "*some of Faulkner's excess and unorthodox modifications*" (134). They welcomed Faulkner's long and over-elaborated sentences but broke up his lengthy paragraphs. Analyzing the early period of Faulkner's translations (1930-1950), the critic states that it was marked by rigidity – either rigid imposition of local norms or rigid closeness to Faulkner's norms: "*He is not sacrosanct and his narrative innovations are rendered*

capriciously. The translators give the impression of worrying Faulkner's practices in an effort to come to grips with them" (ibid: 134). The '50s are characterized by "transparent" translations. This is also the time when Latin American translation of Faulkner comes to an end, Fayen claiming that after this period the translations of Faulkner cannot be accurately followed since it seems that the urge to translate the American author passed to Spain. Approaching Faulkner's language, the critic argues that if a translator chooses to render the meaning of it as accurately as possible and then transfer it into a standard target structure, the translator will experience conflicts since Faulkner's language will not have the same effect (ibid: 143). One of the problems that translator face (and this applies to translators all over the world) is Faulkner's use of suspense in his writings, a device which blocks the reader's understanding of the plot until the last word is written on the page. Faulkner achieves this effect by separating the subject from the verb by a series of long sentences that "*force the reader to visualize kaleidoscopic fragments of difficult aspects of an image which must be retained in suspension until the last grammatical connection is made and the image coalesces*" (ibid: 144). This withholding of decisive details is seen by Fayen as a violation of Spanish grammatical logic, translators attempting to deal with this problem by either rearranging the structure of the sentence so that the suspense is removed or by using dashes to separate the main clause from the subordinate clauses.

Tackling the issue of Faulkner translations in Norway, Hans Skei (2001) claims that the first Faulkner translation anywhere was the Norwegian translation of *Soldier's Pay* in 1932, a translation done by Hans Heiber.1934 witnesses the translation of *Light in August* which was the last text to be translated until the 50s when Faulkner was awarded the Nobel Prize for literature. Then a selection of fourteen short stories was translated including *Sanctuary*, *The Unvanquished* 1950s, *The sound and the Fury*, 1960s,*Absalom, Absalom!*, *As I Lay Dying*, *Go Down Moses* etc. The critic himself translated four of Faulkner's novels: *The Hamlet* published in 1996; *The Town*, 1998; *The Mansion*, 2000; *Intruder in the Dust*, 2001 and the children's book *The Wishing Tree*. Like Fayen before him, Skei too mentions some of the difficulties encountered while translating Faulkner such as his long descriptive passages, the change of narrators and narrative perspectives, the oral character of Faulkner's writings, his local expressions or his rich metaphorical language. However, he warns that "*too much respect for Faulkner's text and a translation too close to it which would mean an inflexible and unnatural Norwegian text*" (ibid: 46).

Dealing with Faulkner's translations, Sanja Bahun (2007) claims that the 1st text by the American author ever translated in a Slavic language appeared in Russia –*That Evening Star* published in 1934. In 1941, the story *That Will be Fine* was the 1st text to be translated into Serbo-Croatian, while *Light in August* was the first novel to 'enter' Yugoslav space. The critic points that by 1970, all Faulkner's novels had been translated into Serbo-Croatian. A more comprehensive reception occurred – as in many other countries – only after 1948, especially after the awarding of the Nobel Prize. After this year most of Faulkner's major works were translated: *Light in August*, *Intruder in the Dust*, *Sanctuary*, (1953), *The Bear*, *Knight's Gambit*, 1954, to mention just a few. The critic claims that Faulkner's translation-reception path in Yugoslavia was quite different from that in the Soviet Union: by the time *The Sound and the Fury* was translated into Russian in 1973, it had gone – according to Bahun – through two different translations into Serbo-Croatian. Faulkner's critical reception also differs, the Yugoslavian critics placing a great interest in the question of technique and examining Faulkner's style extensively. They focused mainly on the stream of consciousness technique, the complexity of Faulkner's dialogic structure, the questions of gender and racial identity, his regional character. For Bahun, Yugoslav translation of Faulkner deserves special attention since Yugoslavia served as a channel for the reception of Faulkner in both Central and Eastern Europe. Bahun sums up some of the difficulties encountered by translators in their attempt to translate Faulkner into Serbo-Croatian: the differences in syntax (the fixed sentence-structure of English as opposed to the free-structure of Slavic languages), lexical habits and grammar; the issue of rendering Faulkner's Southern dialects and vision of the South into another cultural space; semantic problems etc.

For Grover and Mowshowitz, the translation of Faulkner's writings into French "*constitutes, on the whole, a happy story with a happy ending*" (1980: 223). The two scholars do not aim to assess Faulkner's French translation, but rather limit their analysis to one novel, *The Sound and the Fury – Le Bruit e la fureur*, translated by Maurice Edgar Coindreau. They mention the Preface to the translation in French written by Coindreau himself (Princeton University, 1937: 7-17), a very revealing document which helps to explain some of the choices of the aforementioned translator. From the very beginning, Coindreau admits that his main concern is to remain faithful to the original text "*without adding any obscurity to an 'already difficult text'*"(ibid: 225). After providing some details about the structure of the novel,

Coindreau sets out to offer a detailed analysis of Faulkner's stylistic devices. The French professor identifies two main obstacles which deter the translators from achieving absolute fidelity to the original text, namely, the French language and the cultural habits of the French readers (ibid: 226). Grover and Mowshowitz see Coindreau's dilemma as being that of an honest translator "*who understands the original but does not find a way of restating it to those who share his native language and even less in a style to which they are accustomed*" (ibid.). Coindreau translated in an era when the French cultural dominance was over and the French literature entered the age of the American novel. The result was an increase in the demand for everything that was American, especially after 1945, facilitating thus the reading of Faulkner into French. But as the scholars so openly put it, in 1937, Coindreau's colossal task of translating such a novel presented difficulties hard to overcome, one of which being what he calls "dialect noir" – black dialect (Coindreau, Preface, 1937: 17):

> It would take a creative writer to find a French equivalent of the poetic and emotional flavor of the original, which is composed of three ingredients traditionally alien to the French but closely related in the English language: the poetry of the King James version of the Bible (primarily the New Testament), the poetry of Shakespeare, and the poetry of the Negro spiritual (1980: 228).

Both critics consider that by refusing to transpose the Negro way of speaking into a French equivalent, Coindreau "*loses the multi-dimensional aspect of these overlays*" (ibid: 231). In sum, Grover and Mowshowitz claim that Coindreau's translations of Faulkner deserve high praise since they allow French writers to get acquaintance with the work of a highly original writer.

Another critic to tackle the issue of Faulkner translations into French, François Pitavy aims at examining the process of translation of a literary text from production to reception (2008). Pitavy views translation as a two-way process: "*a given text, after having been received, re-created at a remove, and viewed from a different standpoint, with the distance of a different language and culture, may be read anew back in its original place, language and culture*" (ibid: 84). Like his fellow countrymen Grover and Mowshowitz, Pitavy acknowledges the role played by Coindreau in making Faulkner available to the French reader, the French professor being the author of the first article on Faulkner in French, in 1931. The critic mentioned *Sanctuary* as the first Faulkner novel translated into French which appears in 1933, to be followed by *As I Lay Dying*, published in 1934. Such translations – Pitavy claims – were an 'important mediator' for the European reader and public at a time when they were not so familiar with English (ibid: 86).

Due to well-known critics such as Malraux, Coindreau, Sartre, Green, Camus, Faulkner's image in France was that of:

> A great poet of man's tragic predicament, a novelist brilliantly juggling with time and points of view, creating new forms as the real objects of fiction writing (with would later be the ambition of the French *Nouveau Roman*) – at once a great storyteller and a bold modernism…a writer's writer (ibid: 87)

If before World War II the texts that were translated were the non-Yoknapatawpha novels, after the Nobel Prize, the great novels about the history of the South started to be translated: *Absalom, Absalom!* in 1953, *Go Down Moses* in 1955, *The Hamlet* in 1959. During this period, Faulkner was perceived as a universal, modern writer rather than a regional writer, a novelist anchored in his infamous South: "*the Americans and the French were not reading quite the same Faulkner not only because of the differences in the availability of the texts, but also because each country (and each language) had constructed for itself its own Faulkner*" (ibid.). Pitavy states that the peak of Faulkner's reputation in France came in 1950-1952 with nine translations published between 1946 and 1953. Further in the economy of the text, Pitavy discusses some of the difficulties encountered in the translation from English into French: the English vocabulary, for example, is about twice as rich as the French one; the grammatical differences (for example in French they only have feminine and masculine, hardly any neutral gender); the French word-order is less flexible than in English; 'foreign' words may have different connotations from those in the source language; some terms may simply not have a French counterpart – which leads to a loss of layers of meaning, etc. (ibid: 89-90). Analyzing the translations of Faulkner, Pitavy mentions two great names, Coindreau and Raimbault, both major translators of the American author's texts. The critic considers that the above-mentioned translators tamed Faulkner's language to make it coherent for the French reader not familiar with the modernist American novel; they tried to maintain 'the mesh' of French grammar and syntax; cut long sentences into smaller fragments by using countless commas "*so as to produce in fine a Faulkner less foreign to the French language*" (ibid: 92).

The first text translated in German was *Light in August – Licht im August*, translated by Franz Fein (published in 1935 by Ledig-Rowohlt, a 27 year old junior publisher) – a novel which has remained Faulkner's most widely read novel in Germany to this day (Nicolaisen and Göske, 2008). The novel was followed by *Pylon* –Wendemarke in 1936 and *Absalom, Absalom!* in 1938.

The two critics view the decision to introduce Faulkner to the German reader in 1935 as a bold move in many respects: for instance, the difficulty of translating Faulkner's poetic prose, or the fact that the nationalist literary scene in the German Reich did not welcome foreign literature or the experimental modernism for that matter, many books by American writers being considered 'harmful and undesired' (ibid: 64). Nicolaisen and Göske view Fein's translation of *Light in August* as often deviating from Faulkner's cadenced syntax and tending to "*transform his coined compounds into more regular structures* (ibid: 65):

> Read side by side, the German text is bound to pale next to Faulkner's rich prose; some dialogue passages, in particular, feel rather stilted. Yet one must bear in mind that Faulkner's handling of dialect, the vernacular and various idiosyncratic mind styles is notoriously difficult to render adequately in any other language (ibid.).

Georg Goyert, the translator of *Pylon* is viewed by the two critics as well-equipped for the task but still facing difficulties when translating the stream-of-consciousness passages. The translator of *Absalom, Absalom!* enjoyed a positive portrayal. Herman Stresau's version is described as being more conservative than the original, the translator preferring a style more elaborate than Faulkner's, especially in dialogues. In 1943, Rowohlt's publishing house was closed by the Natzi party and the translation rights for most of Faulkner's texts went to Fretz and Wasmuth, Artemis or Scherz and Goverts. By Faulkner's death, almost all of his books were made available to the German reader, this being the result of the positive critical reception the novelist had enjoyed. The German critics claim that after World War II, there was a tendency among critics to neglect the so-called regional themes in Faulkner's writings or his engagement with the history of the South, and turn their attention to the role of 'faith' (ibid: 72). Nicolaisen and Göske conclude that nowadays, unfortunately, the German-speaking country seems to have lost interest in Faulkner, even if his presence is still felt in the work of many German writers. They suggest following the French example and encourage the German publishers to update his translations restoring his status in Germany.

Don Doyle (2000) claims that in Italy, the first translation appeared in 1937, *Pylon – Oggy si vola*, translated by L Gigli. 1939 marked the publication of *Luce d'agosto* (*Light in August*) translated by Elio Vittorini and three years, Cesare Pavese translated *The Hamlet – Il borgo*. Between 1937 and 1971, no less than 24 books were translated, making the American author accessible to Italian readers and establishing him as a major American novelist. For

Doyle, the reason for this positive reception – even in a period when Faulkner did not enjoy much recognition in his own country – was that Faulkner seemed to resonate with Italian readers, the world he described being somehow familiar to them. That Faulkner uses his native land and the people inhabiting it as the source for his fiction is a well-known fact. Faulkner carefully places his characters within particular sociological layout, "*one stratified most clearly by class, race, and gender*" (ibid: 106), language (dialect and folk expressions in particular) being seen as the device Faulkner uses to place his characters in their specific historical and social location (ibid: 107). Doyle describes the language used by Faulkner's heroes as "*earthy, unrefined, and often grammatically incorrect, or let us say 'creative'"*(ibid.). Such language may pose challenges to the Italian translator: terms such as "ain't", the double negation, the confusion of singular and plural, the use of words that nowadays are considered politically incorrect such as "nigger", the use of black dialect are just a few examples Dylan discusses in his essay in an attempt:

> to show how much of the real meaning of Faulkner's writing is deeply embedded in a particular social and historical context. Much is unavoidable lost when the language must be translated from its native habitat to foreign soil. I would hasten to add that much more is gained by making this rich literature accessible to Italian readers who might otherwise not know anything of the fiction of William Faulkner (ibid: 112).

However in Romanian, Faulkner was translated for the first time relatively late, in 1962, Fănuş Neagu and A. Leicand translating *The Mansion*. However, according to the Romanian Academy's *Chronological Dictionary of Novels Translated in Romanian from the Beginnings to 1989* (2005), Faulkner was one of the novelist most frequently translated in Romanian. Therefore, it shouldn't come as a surprise that almost all of Faulkner's work was translated in Romanian by well-known scholars such as Mircea Ivănescu, Radu Lupan, Eugen Barbu, Andrei Ion Deleanu, Anca Peiu, to mention just a few. Muntean Dragoş (1972) claims that translating a novel written by Faulkner is a daring process, marked by insurmountable difficulties. His text abounds in musical whispers, endless sentences characterized by inner rhythms. Faulkner' words answer some questions or presumptions which rise from the fathomless and haunted depths of some special mental cases. For the Romanian critic, the meaning of the sentences is no longer literal, but it must be looked for in suggestions, sometimes hard to control. Ana Cartianu (1974) claims that the Romanian translators had to struggle with endless introspection – rendered

intermittently or torrentially – with leaps in time, dialectic speech or the stuttered way of speech of some subhuman specimens. When it comes to translating Faulkner's regional novels, Oana-Celia Gheorghiu states that: "*one of the greatest difficulties in translating American literature is represented by the servants' dialect. The translator is forced in this case to resort to domestication, making the text look like an illiterate Romanian language*" (2015: 56).

Bibliography:

Bahun, Sanja, *Faulkner, Фолкнер, Folkner, Fokner: A Case-study of Slavic-Anglophone Translatability*, Modern Languages Association Convention, The William Faulkner Society panel, 2007, http://faulknersociety.com/mla07Bahun.pdf, retrieved on the 30th of May, 2016.

Cartianu, Ana, *Faulkner*, Secolul 20, no. 11-12, nov.-dec., 1974, pag.188

Doyle, Don, H., "*A Right Smart of Country*". *Faulkner's Use of Southern Dialect and Folk Expressions and the Problem of Italian Translation* in Zorzi, Mamoli, R. and Marcolin, Masiero, P., *William Faulkner in Venice*, Marsilio, Mississippi, 2000, pag. 101-112.

Fayen, Tanya, T., *In search of the Latin American Faulkner*, University Press of America, Lanham, New York, London, 1995.

Gheorghiu, Oana-Celia, *Representation and Translation of Femininity: From Page to Screen: Louisa May Alcott's "Little Women"*, Anchor Academic Publishing, Hamburg, 2015.

Grover, Frederich & Mowshowitz, Harriet, *Faulkner in French*, in Canadian Review of Comparative Literature, Spring, 1980, pag. 223-235, https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/crcl/article/download/2414/1809, retrieved on the 31st of May, 2016.

Harrington, Evans & Abadie, Ann, *Faulkner and the Short Story. Faulkner and Yoknapatawpha, 1990*, University Press of Mississippi, Jackson and London, 1992.

Munteanu, Aurel Dragoş. *William Faulkner: Zgomotul şi furia,* Scînteia XLI.9074, 1 March 1972, pag 4.

Nicólaisen, Peter & Göske, Daniel. *William Faulkner in Germany: A Survey*, The Faulkner Journal 24.1 (Fall 2008), pag. 63-81.

Pitavy, François,*The Making of a French Faulkner. A Reflection on Translation* in *Faulkner Journal*, Fall 2008, vol.24, issue 1, pag.83-97

Skei, Hans, *On Translating William Faulkner: A Personal Note*, American Studies in Scandinavia, vol.33, no. 2, 2001, pag. 41-46.

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

VALORI ŞI ASPECTE STILISTICE ALE SUBIECTULUI ŞI SUBORDONATEI SUBIECTIVE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Lector univ. Dr. Roxana Grunwald, Universitatea Lucian Blaga Sibiu

Abstract

The paper reviews some of the most relevant stylistic patterns, values and communicative functions of the subject and the nominal subject clause in Romanian, as amply illustrated by famous writers of the Romanian literature. A brief contrastive English syntax background will prompt several significant considerations for grammar teaching strategies.

Key words: style, feelings, subject, subject clause, literatură

Studiul limbii constituie una din problemele majore ale învăţământului, de rezolvarea căreia depinde realizarea unor obiective. Fără existenţa deprinderilor de utilizare corectă a limbii ca mijloc de comunicare, asimilarea cunoştinţelor la celelalte obiecte este doar aproximativă. Limba constituie instrumentul de achiziţionare din toate domeniile culturii şi civilizaţiei. Fără o cunoaştere temeinică a normelor limbii literare nu se poate investiga fenomenul literar. Studiul limbii trebuie să realizeze şi formarea gustului pentru lectură. Prin selectarea unor texte reprezentative din operele unor mari creatori de valori se deschid porţi către cunoaşterea creaţiei literare, se formează viitorul cititor de literatură. Sunt motive care m-au indreptat spre sintaxă în alegerea subiectului prezentei lucrări. Subiectul şi propoziţia subiectivă sunt una dintre cele mai interesante probleme ale gramaticii. În ciuda faptului că unii consideră subiectul drept o parte de propoziţie care nu ridică probleme, am constatat dificultăţi în recunoaşterea acestuia, mai ales în situaţiile cînd nu este exprimat. Am inclus în lucrare şi consideraţii asupra valorii stilistice a subiectului şi propoziţiei subiective în intenţia de a contribui la însuşirea corectă a limbii. Studiul se poate extinde spre situaţiile din limba engleză, despre care voi dezvolta o lucrare ulterioară, situaţii care sunt foarte asemănătoare limbii romane, motiv pentru care susţin consolidarea

cunoştinţelor limbii materne pentru a face un transfer de succes în învăţarea limbii străine. Bazele corect formulate sprijină dobîndirea noţiunilor corecte. Subiectul şi propoziţia subiectivă sunt piloni de bază în gramatica limbii engleze. Subiectul este persoana sau lucrul despre care se vorbeşte. Dacă nu avem subiect, atunci propoziţia este incorectă, deci nimeni nu va înţelege despre ce vorbim. În alte limbi, subiectul nu este întotdeauna necesar. În exprimarea orală, persoana care va asculta va înțelege despre ce vorbiți, aşadar subiectul nu este obligatoriu. În limba engleză, subiectul este întotdeauna necesar. Dacă în limba română putem folosi un enunţ în care subiectul este subînţeles, precum '**Muncește de azi dimineață'** prin care ne referim la un virtual 'el' sau 'ea', prin traducere în limba engleză observăm obligativitatea folosirii subiectului concret ' **He-she** has been working since morning'. În limba română nu există un echivalent pentru pronumele "it". La persoana a III-a singular, avem doar "el" pentru masculin și "ea" pentru feminin. În limba engleză, pe lîngă "he" (masculin) și "she" (feminin), îl avem și pe "it" pentru genul neutru.

2. În limba română, subiectul unei propoziții/fraze poate să nu existe (e.g. *Plouă.*) sau să fie exprimat printr-o propoziție subordonată subiectivă (e.g. *E bine să te fereşti de răceală.*). În limba engleză, avem nevoie de pronumele "it" pentru a forma propozițiile/frazele de acest tip.

În peisajul părţilor de propoziţie, subiectul cu varietatea situaţiilor în care apare (exprimat sau neexprimat) poartă o pondere stilistică deosebită. Astfel subiectul exprimat prin pronume personal poate reliefa puternice antiteze, specific romantice, frecvente în literatura secolului trecut:

"Dacă voi nu mă vreţi, eu va vreau şi dacă voi nu mă iubiţi, eu vă iubesc pre voi!" (C. Negruzzi, Al. Lăpuşneanu)

"Voi credeţi în scrisul vostru, noi nu credem in nimic."

(Mihai Eminescu, Epigonii)

Reluarea subiectelor cu rol stilistic este folosită spre a accentua, spre a crea un efect de insistenţă:

"Şi el-el vîrful mîndru al celor ce apasă,

Salută-n a lui cale pe-apărătorul mut.

De aţi lipsi din lume voi, cauza-ntunecoasă

De răsturnări măreţe, mărirea-i radioasă,

Cezarul, chiar Cezarul de mult ar fi căzut."

(Mihai Eminescu, Împărat si proletar)

Poezia lui Lucian Blaga cunoaşte repetarea subiectului ca expresie a reflexivităţii, a marii profunzimi.

"Si mut

ascult cum creşte-n trupul tău sicriul,

sicriul meu."

"Gorunul" este expresia unei presimţiri a :" marii treceri", o înfiorată elegie a fiinţei care-şi introspectează stările cele mai difuze.

Celebra poezie "*Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*" este o confesiune care cere exprimarea la persoana I. Cînd Blaga spune "eu" presupune poezia ca manifestare imperativă a individualităţii subiective:

"doar eu,

eu cu lumina mea sporesc a lumii taină."

Aflîndu-ne în atmosfera liricii blagiene, să remarcăm şi rolul subiectului inclus de a conferi concizie, de a evita repetiţii inutile:

"Pămîntule, dă-mi aripi,

săgeata vreau sa fiu, să spintec

nemărginirea."

(Lucian Blaga, Vreau sa joc!)

Metaforele trimit la sensul de zbor şi combustie, dezlipire de real, trăire în sfere unde "eul" se depășește pe sine.

Dubla exprimare a subiectului are un pronunţat caracter afectiv, exprimînd amenințare, convingere, speranţă. Vorbirea populară şi cea familiară cunosc repetarea subiectului în condiţii speciale şi cu o valoare stilistică mare. Formula are aspectul următor:

Predicatul - subiectul exprimat întîi prin pronume personal de persoana a III-a şi apoi prin substantiv.

"Vine el tata!"

"Te căptușește ea Marioara acuși!"

(Ion Creangă, Amintiri din copilărie)

Uneori pronumele își păstrează forma masculină chiar urmat de un substantiv feminin:

"A pleca el mama de acasă!"

Numărul propoziţiilor cu subiect masculin a fost atît de mare, încît din obișnuință "el" s-a extins şi acolo unde subiectul era feminin. S-a ajuns la un fel de neutralizare a lui "el" gramaticalizarea lui într-un morfem antepus subiectului adevărat. La început subiectul a fost exprimat prin pronume, ceea ce a apărut cu atît mai insuficient, cu cît accentul cădea pe predicat, membrul cel mai important stilistic. Pentru evitarea neînţelegerii se repetă subiectul sub forma substantivului căruia îi ţinea locul pronumele. Valoarea stilistică derivă din deplasarea accentului pe pronume, nu pe verb. Cînd s-a simţit nevoia să se exprime încă odată subiectul, prin repetare, a devenit membrul cel mai important. Accentul a trecut de pe predicat pe subiectul-pronume (adevăratul subiect, căci substantivul devine un fel de apoziţie).

Fenomenul, particularitate a limbii populare, apare cu deosebire în opera lui Ion Creangă (după Iorgu Iordan, Stilistica limbii române, Bucureşti, 1975, p. 246):

" Bine, voinice... a veni ea şi vremea aceea."

Apare chiar un exemplu cu subiect pronominal:

"Însă ce-i de făcut?... s-a trece ea şi asta."

Construcţiile ca:

"Ştefan cel Mare, el a bătut pe turci" explică insistenţa, emfaza.

Subiectul izolat atrage atenţia asupra ideii încorporate în cuvîntul subiect:

"Norocul,ori fugi de el, ori dai peste el."

Abaterile reale sau aparente de la cazul subiectului sunt folosite pentru concizie sau ca expresie a grabei. Subiectul cantitativ exprimă o exagerare sau ilustrează o emoţie:

"Veniseră la spectatori!- sala plină." (Barbu Ștefănescu Delavrancea)

(Arătam anterior că unii lingvişti consideră însă prepoziția "la" comutabilă cu adjectivul "mult")

Subiectul nedeterminat de persoana a III-a singular poate fi exprimat prin pronume personal, cu intenţii stilistice, prin folosirea particularului pentru general:

"Ce e rău şi ce e bine,

Tu te-ntreabă şi socoate."

(Mihai Eminescu, după Gramatica Academiei, vol II, p94)

Subiectul gerunziului şi infinitivului dă contextului un caracter lapidar, sentenţios sau apare ca expresie a prolixității.

"A nu se face scandal."

"Vorbind ei, soseşte cel ieşit afară."

Subiectul multiplu prezintă valenţe stilistice deosebite, prin el obţinîndu-se efecte de insistenţă sau exprimîndu-se o exagerare. Aflate în raport de coordonare, componentele subiectului multiplu în poziție juxtapusă realizează enumerări cu rol cumulativ.

"De ce dorm îngrămădite între galbenele file

Iambii suitori, troheii, săltăreţele dactile?"

(Mihai Eminescu, Scrisoarea II)

"Cînd izgonit din cuibul veşniciei

întîiul om

trece uimit şi-ngîndurat prin codri ori pe cîmpuri,

îl chinuiau mustrîndu-l

lumina, zarea, norii."

(Lucian Blaga, Poezii)

Cel mai frecvent este însă raportul copulativ. Uneori el se stabileşte între două sinonime cu funcţie estetică:

"Moartea şi pieirea fiului iaşte, picătura ploii piatra găureşte şi funea de tei cu vreme marmurile despică."

(Dimitrie Cantemir, Istoria ieroglifica)

În poezia retorică a secolului al XIX-lea, potrivit unui procedeu specific literaturii romantice, coordonarea între subiectul multiplu se stabileşte între elemente antitetice cu funcţia stilistică de a mări reacţia afectivă a cititorului:

"...miazănoapte si miazăzi, apusul şi răsăritul, lumina şi întunericul, cugetul dezbrăcător şi dreptatea s-au luat la luptă."

(Alecu Russo, Piatra-Teiului)

Acumularea romantică menită să creeze impresii puternice ne întîmpină în poezia eminesciană , fiind obţinută prin subiectul multiplu avînd între componente interpuse chiar propoziţii întregi:

"...Nu lumina

Ce in lumea-ai revărsat-o, ci păcatele şi vina.

Oboseala, slăbiciunea, toate relele ce sunt

Într-un mod fatal legate de o mînă de pămînt,

Toate micile mizerii unui suflet chinuit

Mult mai mult îi vor atrage decît tot ce ai gîndit."

(Mihai Eminescu, Scrisoarea I)

Raportul de coordonare înregistrat intre termeni identici sintactic, dar nonidentici morfologic realizează un lanț enumerativ. In poezia si proza secolului al XIX-lea si al XX-lea se întîlnește ori de cate ori autorii urmăresc să sublinieze amănuntele unei descrieri. In opera lui Ion Creanga, cumulul subiectelor e menit sa sublinieze componentele cadrului:

"Casa cea de aramă era acum toată numai un sloiu de gheaţă, şi nu se mai cunoştea pe dinafară nici uşa, nici uşori, nici gratii, nici obloane la fereşti, nici nimica."

sau să obţină efecte umoristice prin exagerare:

"La Humuleşti torc şi fetele şi băieţii, şi femeile şi bărbaţii."

G.I. Tohăneanu (Stilul artistic al lui Ion Creangă, Bucureşti, 1969, p 118) remarca: "Enumerările, adesea foarte întinse şi cuprinzătoare, constituie un procedeu cultivat cu insistenţă de prozatori. Privirea lui Creangă îmbrățișează cu un interes mereu viu componentele realităţii materiale, bucurîndu-se copilărește de existenţa fiecăreia dintre ele."

Prezenţa conjuncţiei "şi" înaintea fiecărui element coordonat capătă valori stilistice în poezia secolului XX, atrage atenţia asupra motivului principal al strofei:

"Blestemată mai fie si toamna

Şi frunza ce pică pe noi

Blestemat să mai fie şi tîrgul

Ursuz, şi cu veşnice ploi."

(George Bacovia, Poezii)

Acelaşi procedeu face să predomine descrierea detaliată a unui tablou:

"Dormeau adînc sicriele de plumb,

Şi flori de plumb şi funerar mormînt."(ibidem)

Funcţia stilistică a conjuncţiei coordonatoare şi a subiectului multiplu este relevatoare in crearea impresiei obsesive a acumulării deprimante.

Cînd elementul coordonator se află doar între primii termeni, predomină caracterul deschis al lanţului coordonat:

"Om şi păsări, duhuri, fluturi

nu aşteaptă să te scuturi."

(Lucian Blaga, Poezii)

Cînd acesta se află la sfîrşit, imprimă caracterul închis al seriei:

" De atunci răsărea lumea, luna, soare şi stihii."

(Mihai Eminescu, Scrisoarea I)

Subiectul multiplu apare şi în raport disjunctiv. Stilistic, se observă în poezia secolului XX ocurenţa cumulului de termeni coordonaţi disjunctiv cu rolul de a sugera elementul uman asociat cu imagini auditive pentru a se contura atmosfera de pastel:

"Boschet sau aşteptare opreşte-n fund cărarea ?

Şi liniştea-i ecoul buchetelor pribege."

(Tudor Arghezi, Stihuri)

Semantic, termenii coordonați prezintă uneori un cîmp comun, întrucît se referă la aceeaşi sferă a abstractului:

"A visa că adevărul sau alt lucru de prisos

E în stare ca să schimbe în natur-un fir de păr

Este piedica eternă ce-o punem la adevăr."

(Mihai Eminescu, Poezii)

Poezia eminesciană, izvor nesecat de comori stilistice, oferă adesea cumulul de termeni coordonați disjunctiv:

"Îmi plutea pe dinainte cu al timpului amestic

Ba un soare, ba un rege, ba alt animal domestic."

Acumularea lor creează serii antonimice, mod specific de a obţine antiteza romantică:

"Deşi trepte osebite le-au ieşit din urna sorţii

Deopotrivă-i stăpîneşte raza ta şi geniul morţii,

La acelaşi şir de patimi deopotrivă fiind robi,

Fie slabi, fie puternici, fie genii ori neghiobi."

(Mihai Eminescu, Scrisoarea I)

Revenind asupra considerațiilor propuse, propoziţia subiectivă este termen dezvoltat: din această situaţie rezultă valoarea ei expresivă, deoarece subiectiva are o capacitate superioară subiectului de cuprindere şi generalizare, permite deci conturarea unor fapte pentru care nu există încă în limbă termeni simpli.

Subiectivele sunt preferate pentru enunţuri sentenţioase, în maxime, proverbe, cugetări, concentrînd in fraze laconice o mare bogăție de sensuri.

Citez din minunatele cugetări ale lui Nicolae Iorga:

- Cine scrie pentru puţini, scrie numai pentru aceia; cine scrie pentru sine, scrie pentru toţi.

- Ceea ce trebuie să spui mai mult oamenilor sunt lucrurile care se înțeleg de la sine.

- Cine se teme de înaintaşii săi, fuge de comparaţie.

- Cine se dezvinovăţeşte pentru greşelile sale aduce măcar atît folos că recunoaşte încă o dată dreptatea.

- E firesc ca un prost să rîdă de tine pentru că nu semeni cu el.

- Cel mai bun sfat e acela pe care-l urmează şi cine ţi-l dă.

Subiectivele unor predicate exprimate prin verbe cu subiectul logic în Dativ, reflexive si pasive impersonale, expresii verbale si adverbe predicative materializează situaţii cu un puternic conţinut afectiv (dorinţa, necesitate, posibilitate, îndoială, siguranţa). Astfel de subiective implică via participare a subiectului vorbitor la cele comunicate.

În proza secolului XIX se remarcă ocurenţa unui raport copulativ între propoziţiile subiective situate în aceeaşi frază menită să dea textului caracter retoric:

"Trebuie/să aibă cineva 26 de ani/ şi să iubească/cum iubeam eu, ca sa simtă ce am simţit!"

(C. Negruzzi, Opere, vol I, 1974, p45)

Un cumul de propoziţii subiective coordonate apare uneori într-o frază interogativă, scriitorul subliniind nota voit retorică:

"Cine au intrat la vorbă frățește cu locuitoriul de la cîmp şi nu s-au mirat de ideile, de giudecăţile lui şi nu au găsit o mare plăcere de a asculta vorba lui împodobită cu figuri originale?"

(V. Alecsandri, Opere, vol I, 1974, p 109)

Raportul de coordonare adversativă între subiective poate fi întîlnit în opera lui I.L. Caragiale ca izvor al comicului. Opoziţia negativ/ afirmativ a aceluiaşi verb în replica unui personaj are rolul de a sublinia comicul verbal:

- Cine nu-l caută/îl găsește, măria ta,/ dar cine-l caută!

(după Ştefan Cazimir, Caragiale - Universul comic, 1967, p236)

Cumulul de propoziţii subiective coordonate prin juxtapunere şi prin joncţiune creează un tablou furtunos în poezia lui Macedonski.

“ Trebuia într-acea noapte/ ca să sufle vîntul rece,/ Ca să viscolească-afară, ca şi azi, neapărat/ Iar copacii printre crivat la pămînt să se aplece

Cînd mă-mpinse-n astă lume pîntecul ce m-a purtat.”

(Opere, vol II, p65)

Mi se pare interesantă ponderea stilistică a construcţiilor cu subiective în poezia lui Lucian Blaga, poetul nostru cel mai reprezentativ în ce priveşte manifestarea în spaţiul strict autohton a tendinţei poetice expresioniste. Lucian Blaga este astfel primul mare poet român care reuşeşte să sincronizeze definitiv formele poetice româneşti cu cele europene.

Frecvenţa verbului impersonal “îmi pare” accentuează impresia de incert, de mister, vorbeşte despre universul specific blagian: fondul substanţial absolut al lumii, a cărui prezenţă în lucrurile accesibile simţurilor le transformă în “minuni” şi “taine”.

“Atîta linişte-i în jur, de-mi pare că aud

Cum se izbesc de geamuri razele de lună.”

(Linişte)

Razele lunii în pacea nocturnă sunt receptate nu vizual, ci auditiv şi material. Liniştea blagiană este fundalul metafizic în care apariţia cuvîntului impersonal este posibilă. Un “eu” impersonal ar putea să-i revele ceva din marile taine ale lumii, ale iubirii

“îmi pare

că ochii tăi, adînci, sunt izvorul

din care tainic curge noaptea peste văi.”

(Izvorul nopţii)

Solemnă, profundă, erotica blagiană vede în gesturile mărunte ale iubirii fragmente de revelaţie. Poemul se axează pe o mica metaforă revelatorie: ochii negri ai iubitei sunt "izvorul", originea nopţii.

Trăirea este pusă ca mai totdeauna sub semnul acelui dubitativ "îmi pare", existent şi in "Gorunul":

"îmi pare

că stropi de linişte îmi curg prin vine, nu de sînge."

Starea de linişte totală, senzaţia de siguranţă a fiinţei, un fel de "pax magna" cuprinde fiinţa poetului, e simţită organic în sevele naturii şi în pulsaţia sîngelui.

"Îmi pare" aflat în poziţie izolată, formează un singur vers, ca un ax fragil al poemului. Ceea ce i se revelă poetului nu e niciodată un adevăr sigur, ci ceva ce se estompează în clar-obscur de simţire, înfiorînd conştiința.

"Îmi pare

Că sunt o stalactita într-o grotă uriașă,

În care cerul este bolta." (Stalactita)

Lexical poemul pare alcătuit din mărci semantice ale liniştii şi nemişcării, pare împietrirea unui strigăt.

" îmi pare

că ţin în mîini o scoică

în care

prelung şi neînţeles

răsună zvonul unei mari necunoscute."

(Scoica)

Poezia dezvăluie una din preferinţele acestui imaginar: mediul acvatic, omolog prin fluiditate si transparenţa luminii (motivul central al primului său volum).

Proprie temperamentului lui Blaga e atitudinea contemplativă a unui "eu" ce primeşte ca un receptacol efluviile naturii.

Nu putem încheia consideraţiile asupra rolului stilistic al subiectivelor (sau, mai exact, al verbelor impersonale-regente) în poezia lui Blaga fără a ne opri asupra unui fragment de mare frumuseţe din poezia "Linişte":

"Se spune că strămoşi cari au murit fără de vreme,

Cu sînge tînăr încă-n vine

Cu patimi mari în sînge,

Cu soare viu în patimi,

Vin,

Vin să-şi trăiască mai departe

În noi

Viaţa netrăită."

Se impune tăcere gîndului spre a surprinde profunzimea sufletului aflat în intima comunicare cu strămoşii. Tăcerea este glasul impersonal care trebuie ascultat, fiind unul din marile mistere ale lumii. Poetul se exprimă la modul impersonal, care este şi al tradiţiei orale a poeziei româneşti, vorbeşte de eresuri: Se spune că....Este o atitudine de aspiraţie către regăsirea strămoşilor morţi "fără de vreme" şi chemaţi să fiinţeze, este senzaţia stranie a unor prelungiri atavice în existenţa sa.

Predarea cunoştinţelor despre sistemul gramatical trebuie să aibă în vedere rolul esenţial al componentei sintactice pentru organizarea sistematică a limbii. De aceea aş opina pentru predarea cunoştinţelor de sintaxă înaintea celor morfologice. Se poate realiza familiarizarea timpurie cu noţiunile de sintaxă a propoziţiei. Ulterior sesizarea fenomenelor de limbă ar fi mai

facilă dacă s-ar porni de la caracterul sistematic al propoziţiei si frazei către izolarea cuvintelor după valoarea morfologică. Se pot cristaliza astfel, avînd ca punct de plecare cunoştinţe de sintaxă, mult mai uşor problemele de fonetică, morfologie, vocabular, ortografie si punctuaţie. Din perspectiva corespondenţei între părţile de propoziţie şi propoziţiile subordonate se evidenţiază caracterul de sistem al limbii. Importanţa este nu studierea fenomenelor morfologice, fonetice, separat, ci evidenţierea trăsăturilor lor caracteristice relevate în diverse construcţii sintactice. Fiind mai accesibilă, mai familiară, sintaxa ar putea deveni punct de plecare pentru analize gramaticale complexe, antrenînd cunoştinţe de vocabular, dezvoltînd gîndirea şi capacitatea de aplicare a cunoştinţelor. După cum afirmam anterior, limba are o organizare sistemică şi structurală, în raport dialectic, organizare prin care se realizează funcţionarea ei. Sistemul se compune din 'serii' de invariante (paradigmele nemuritoare, cum le numea Mihai Eminescu). Rolul învăţării limbii constă în orientarea activităţii către trecerea calitativă de la treapta stăpînirii empirice a limbajului la însuşirea lui conştientă. Respectîndu-se principiul concentric în învăţarea limbii, ar trebui reconsiderată analiza gramaticală prin analiza sincronă a faptelor de limbă constatabile în textul luat in discuţie. Nu se va urmări analiza gramaticală în sine, ci perfecţionarea deprinderilor de a folosi limba maternă ca mijloc de comunicare, de a o cunoaşte în funcţiune şi mai departe de a face transferul într-o limba străină.

Bibliografie

- Romanian Academy, The Grammar of Romanian Language, vol II, Bucureşti, 1966
- Avram, Mioara, The Correspondence between subordinate clauses and other syntactic units, SG, I/1956
- Barbu N. I., The Syntax of Romanian language in historical and stylistic perspectives, Bucureşti, 1945
- Bulgar Gh., Romanian. Syntax and Stylistics, Bucureşti, 1968

- Draşoveanu, D.D., A Review of a the Romanian Grammar, vol II, Syntax, Bucureşti, Ed Academiei, 1954, in SCL, VII, 1956, nr 1-2
- Graur, Al, Evolution of the Romanian Language, Bucureşti, 1963
- Stati, Sorin, Theory and methods in Syntax, Bucureşti, 1967
- Stati, Sorin, A Syntactic and stylistic analysis, Bucureşti, 1970
- Stati, Sorin, Elements of syntactic analysis, Bucureşti, 1972
- Tudose, Claudia, Means of expressing impersonal/implied subjects in the Literary Romanian language between 1830-1850, SCL, III, 1961, nr.1
- Vasiliu, Laura, The Parts of a Sentence, CL, XXIII, 1978, nr.1

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

THE SEMANTIC INTERPRETATION OF NOUN PHRASES WITH INFINITIVAL ADJUNCT

Ph.D, Asist. Lecturer, Ionela Guşatu (Ganea)
University of Medicine and Pharmacy „Carol Davila", Bucharest

Abstract. *The present paper aims at presenting the cases in which the generative lexicon can be very useful in analysing the noun phrases with verbal adjuncts. This paper will focus on the infinitival adjuncts and will show the way in which they can attach to the head noun in order to form noun phrases.*

Keywords*: the generative lexicon, noun phrases, verbal adjuncts*

Conform GLR (1963), dependenţii verbali ai unui centru nominal sunt atributele verbale. Atributul verbal se exprimă prin verbe la modul infinitiv (atribut infinitival), gerunziu (atribut gerunzial) şi supin.

Se disting două situaţii de astfel de atribute verbale: atribute verbale precedate de prepoziţii (1a) şi atribute verbale neprecedate de prepoziţii (1b).

(1) *a. Nu cumva să se întîmple ca vreunui cititor ... să-i vină răul gînd* ***de a lepăda*** *cartea ta din mînă.*

b. Nici o ţipenie de om în ogrăzile băltoase, cu cară dejugate, părăsite în ploaie, cu viţei ***mugind*** *sub şoproane sparte*[1].

Din punctul de vedere al gramaticii tradiţionale, nu este nicio diferenţă între ele. Din perspectiva analizei grupului nominal propusă însă aici, prima categorie se înscrie în clasa Grupului Prepoziţional, în vreme ce a doua se include în clasa Grupurilor Verbale nonfinite (nonpersonale).

Atributele verbale precedate de prepoziţii se exprimă prin infinitive şi supine, iar cele neprecedate de prepoziţii prin gerunzii.

În rîndurile care urmează vom face o analiză semantică în termenii lexiconului generativ a grupului nominal în care dependentul este un grup verbal nonfinit exprimat printr-un infinitiv.

[1] Exemplul este dat în GLR (1963: 137).

Atributul infinitival apare adesea pe lîngă substantive abstracte verbale sau care conţin o idee verbală şi este echivalent cu un verb la modul conjuctiv (2a). De cele mai multe ori, acesta este precedat de prepoziţia *de* (2b) şi mai rar de prepoziţiile *fără* şi *pentru* (2c):

(2) *a. învoirea de a domni = învoirea să domnească*

*b. Humuleştenii… au fericirea **de a vedea** lume de toată mîna.*

*c. Pîndea cu nerăbdare numai prima ocaziune **pentru a apuca** de mult visatul tron al Moldovei.*

Atributul infinitival fără prepoziţie apare în cadrul structurilor învechite şi populare, acesta fiind motivul pentru care este rar întrebuinţat în româna actuală:

(3) *Are aerul **a spune** că face neguţătorie*[2].

Analizînd GN din (2a), observăm că acesta este format din substantivul-centru *învoirea* şi din GV nonfinit *de a domni*. În ceea ce priveşte centrul, acesta este un substantiv deverbal, şi prin urmare preia de la verbul din care provine structura de argumente pentru a-şi complini sensul. În cazul de faţă, *a se învoi* şi substantivul deverbal corespunzător *învoirea* cer ambele două argumente: *x se învoieşte la ceva*. Primul argument trebuie să fie uman, al doilea însă trebuie să fie un proces. Procesul în cauză nu este încă specificat. Aşadar, el trebuie să apară doar ca proces.

Evenimentele constitutive ale actului *învoirii* sunt un proces de învoire şi o stare corespunzătoare la care se ajunge în urma procesului. Astfel, acest cuplu de evenimente desemnează în ansamblul său o tranziţie în care accentul este pe stare. Tranziţia este aşadar de tip *achievement*. Cel de-al treilea eveniment priveşte conţinutul învoirii înseşi şi este un proces.

În structura de trăsături, starea de învoire apare în FORMAL, iar procesul care duce la această stare apare în AGENTIVE:

[2] Exemplele (2) – (3) sunt date în GLR (1963: 137).

(4)
$$\begin{bmatrix} \text{învoirea} & & \\ ARGSTR & = & \begin{bmatrix} ARG1 & = & x:uman \\ ARG2 & = & e_1:proc \end{bmatrix} \\ EVENSTR & = & \begin{bmatrix} E_1 = proc(e) \\ E_2 = stare(e) \\ ACCENT = E_2 \\ E_3 = proc(e_1) \end{bmatrix} \\ QUALIA & = & \begin{bmatrix} FORMAL & = & invoirea\_stare(e,x,e_1) \\ AGENTIVE & = & invoirea\_proc(e,x,e_1) \\ CONST & = & proc(e_1,x) \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

Observăm că trăsătura CONST face referire la un proces nespecificat în care singurul participant este *x*. Procesul în cauză devine specific prin complinirea numelui centru cu complementul său verbal *a domni*, a cărui reprezentare semantică este cea de mai jos:

(5)
$$\begin{bmatrix} \text{a domni} & & \\ ARGSTR & = & [ARG1 = x:uman] \\ EVENSTR & = & [E_1 = proces(e)] \\ QUALIA & = & [FORMAL = \text{a domni(e, x)}] \end{bmatrix}$$

Unificarea dintre reprezentarea semantică a lui *învoirea* şi reprezentarea semantică a lui *a domni* este posibilă pentru că procesul pe care îl identifică reprezentarea lui *a domni* specifică, prin substituire în trăsătura FORMAL, procesul general descris în reprezentarea lui *învoirea*:

(6)
$$\begin{bmatrix} \text{învoirea de a domni} & & \\ ARGSTR & = & \begin{bmatrix} ARG1 & = & x:uman \\ ARG2 & = & e1:proc \end{bmatrix} \\ EVENSTR & = & \begin{bmatrix} E_1 = proc(e) \\ E_2 = stare(e) \\ ACCENT = E_2 \\ E_3 = proc(e_1) \end{bmatrix} \\ QUALIA & = & \begin{bmatrix} FORMAL & = & invoirea\_stare(e,x,e_1) \\ AGENTIVE & = & invoirea\_proc(e,x,e_1) \\ CONST & = & a\_domni\_proc(e_1,x) \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

Alte GV nonfinite care ar putea înlocui GV nonfinit *de a domni* şi care ar permite expansiunea centrului *învoirea* sunt: *de a pleca, de a rămîne, de a ataca, etc.*

Pe de altă parte, GN din (2b) este format din substantivul-centru *fericirea* şi din GV nonfinit *de a vedea*. În ceea ce priveşte centrul, acesta nu este un substantiv derivat din verb, şi prin urmare nu cere argumente pentru a-şi complini sensul. De aici reiese că GV nonfinit

de a vedea îndeplineşte rolul de adjunct al centrului. Legătura centrului cu adjunctul său poate fi explicată astfel: *fericirea* constă în *a vedea lume de toată mîna*. Aşadar, din (2b) iese în evidenţă rolul CONSTITUTIVE al centrului *fericirea*. Alte expansiuni posibile ale centrului *fericirea* ar putea fi: *de a vorbi, de a cunoaşte, etc.* Exemplele din (7) ilustrează detaliat reprezentarea semantică a fiecărui element constitutiv al GN şi felul în care acestea s-au unit:

(7) *a.*
$$\begin{bmatrix} \text{fericire} & & \\ ARGSTR & = & \begin{bmatrix} ARG1 & = & x:animat \\ ARG2 & = & y:ob.abstract \end{bmatrix} \\ EVENSTR & = & \begin{bmatrix} E_1 & = & stare \\ D-E_2 & = & tranzitie \\ ACCENT & = & e_1 \end{bmatrix} \\ QUALIA & = & \begin{bmatrix} emotie\_lcp & & \\ FORMAL & = & y(e_1,x) \\ AGENTIV & = & a \quad percepe\_act(e_2,x,y) \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

b.
$$\begin{bmatrix} \text{a vedea} & & \\ ARGSTR & = & \begin{bmatrix} ARG1 & = & x:uman \\ ARG2 & = & y \end{bmatrix} \\ EVENSTR & = & \begin{bmatrix} E_1 & = & proces \\ E_2 & = & stare \\ ACCENT & = & e_1 \end{bmatrix} \\ QUALIA & = & \begin{bmatrix} FORMAL & = & a \quad vedea(e_2,y) \\ AGENTIVE & = & a \quad percepe\_act(e_2,x,y) \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

c.
$$\begin{bmatrix} \text{fericirea de a vedea} & & \\ ARGSTR & = & \begin{bmatrix} ARG1 & = & x:uman \\ ARG2 & = & y \end{bmatrix} \\ EVENSTR & = & \begin{bmatrix} E_1 & = & proces \\ E_2 & = & stare \\ ACCENT & = & e_1 \end{bmatrix} \\ QUALIA & = & \begin{bmatrix} FORMAL & = & x \\ CONST & = & de \quad a \quad vedea(e_1,y) \\ AGENTIVE & = & a \quad percepe\_act \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

La fel ca în (2b), în (2c) avem un centru care nu provine din verb şi în consecinţă nu cere un argument. De aici rezultă că GV nonfinit *pentru a apuca* este adjunct, iar acesta subliniază rolul CONSTITUTIVE al *ocaziei*. GV nonfinite *de a cîştiga, de a primi, de a*

dobîndi reprezintă alte proiecţii posibile ale centrului din (2c). Exemplul (8) ilustrează reprezentarea semantică a GN format din centrul *ocaziune* şi proiecţia acestuia:

(8) a.
$$\begin{bmatrix} \text{ocaziune} \\ ARGSTR = \begin{bmatrix} ARG1 = x:ob.abstract \\ S-ARG = y \end{bmatrix} \\ QUALIA = \begin{bmatrix} FORMAL = x \\ TELIC = a\ profita \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

b.
$$\begin{bmatrix} \text{a apuca} \\ ARGSTR = \begin{bmatrix} ARG1 = z:uman \\ ARG2 = x:ob.abstract \end{bmatrix} \\ EVENSTR = \begin{bmatrix} E_1 = proces \\ E_2 = stare \\ ACCENT = e_1 \\ E_3 = proces \end{bmatrix} \\ QUALIA = \begin{bmatrix} FORMAL = x \\ AGENTIVE = a\ apuca\_act(e_1, z) \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

c.
$$\begin{bmatrix} \text{ocaziune pentru a apuca} \\ ARGSTR = \begin{bmatrix} ARG1 = z:uman \\ ARG2 = x:ob.abstract \end{bmatrix} \\ EVENSTR = \begin{bmatrix} E_1 = proces \\ E_2 = stare \\ ACCENT = e_1 \end{bmatrix} \\ QUALIA = \begin{bmatrix} FORMAL = x \\ CONST = a\ apuca \end{bmatrix} \end{bmatrix}$$

Ca şi în (4), cel de-al treilea eveniment priveşte conţinutul *ocaziunii* înseşi şi este un proces. De semenea, observăm că trăsătura CONST face referire la un proces nespecificat în care singurul participant este *z*. Procesul în cauză devine specific prin complinirea numelui centru cu complementul său verbal *pentru a apuca*, a cărui reprezentare semantică este redată în (8b).

În această lucrare am remarcat că dependenţii verbali nonfiniţi nu pot fi adăugaţi în mod liber unui centru nominal şi că fiecare tip de semnificaţie pe care o are atributul este derivabilă din reprezentarea semantică pe care lexiconul generativ o dă centrului nominal.

Bibliografie:

1. GLR = Academia Republicii Socialiste România, *Gramatica Limbii Române,* vol. II, *Enunţul* (coord. Al Graur). Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1963.
2. PUSTEJOVSKY, James, *The Generative Lexicon*, The MIT Press, Cambridge, Mass., 1995.
3. PUSTEJOVSKY, James, *Type coercion and lexical selection* in J. Pustejovsky, ed., Semantics and the Lexicon, Dordrecht: Kluwer, p. 73-94, 1993.

Iulian Boldea (Editor) - Literature, Discourses and the Power of Multicultural Dialogue
Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2017. eISBN: 978-606-8624-12-9

Cum definim propoziții nominale – română versus ebraică

Gabriela Myers, Asist. univ., drd., Universitatea din București

Este o „propoziție nominală" conținînd verbul „a fi" înțeleasă în același mod în mai multe limbi? Deși conceptul de propoziție nominală pare a fi universal, definirea acestuia este diferită în funcție de limba țintă, în care, uneori, verbul „a fi" este predicativ. Lucrarea de față își propune compararea definițiilor date propozițiilor nominale în limbile română și ebraică, pentru a vedea ce este asemănător și ce este specific în modul în care cele două limbi definesc și categorisesc același concept lingvistic.

Is a 'nominal sentence' containing the verb "to be" understood the same way in all languages? Even if the concept of nominal sentence seems to be universal, its definition is different in each target language, as there are languages in which the verb "to be" is finite. This paper aims to compare the definitions of nominal sentences, containing the verb "to be" in Romanian and Hebrew, in order to see what is similar and what is distinct in the way the two languages define and categorize the same linguistic concept.

Cuvinte cheie:Nominal sentences, Hebrew, Romanian, copula, differences

I. Introducere

Termenul de *propoziție nominală* a fost introdus în lingvistică de gramaticienii arabi și denumea „o propoziție care începe cu subiectul, fie el substantiv sau pronume" (Levin 1998, p. 146) în comparație cu o *propoziție verbală*, o propoziție care începe cu un verb. Lingvistica a preluat acest concept, definiția lui fiind variată. În limba română termenul de *propoziție nominală* se aplică propozițiilor care conțin un *predicat nominal* , față de *propoziția verbală*, care conține un *predicat verbal*: „opoziția dintre propozițiile nominale și cele verbale corespunde opoziției dintre predicatul nominal și cel verbal" (Teodorescu 1965, p.902). În ebraica modernă, termenul de *propoziție nominală* desemnează o clasă de propoziții care *nu conțin un verb*[1], față de *propoziția verbală*, o propoziție care *conține un verb:*

> „La fel ca în multe limbi, în ebraică există o clasă de structuri numite <propoziții nominale>. Aceste propoziții sunt denumite astfel deoarece nu conțin o formă verbală. În ebraică, propozițiile nominale

[1] Această absență se datorează absenței verbului *a fi* de la prezent. Propozițiile primesc verbul *a fi* la trecut și viitor, de aceea acestea sunt considerate propoziții nominale și echivalate cu propoziții din limbile indo-europene.

> sunt interpretate întotdeauna ca fiind la prezent, și sunt echivalente în înțeles cu propoziții din alte limbi care conțin un verb copular (ex: a fi în engleză)" (Ropoport 1987, p.27).

Lucrarea de față își propune analizarea *propozițiilor nominale* care conțin verbul *a fi*, din punctul de vedere al limbii române „cel mai abstract și mai gramaticalizat, situat constant în fruntea tuturor listelor cu verbe copulative", (Neamțu 1986, p. 67), iar din punctul de vedere al limbii ebraice, singurul verb care formează propoziții nominale.

II. Statutul verbului *a fi*

G.G. Neamțu (1986) distinge între două verbe *a fi*: *a fi*$_1$ existențial și „semantic" și *a fi*$_2$ copulativ și relațional. Verbul *a fi*$_1$ formează *propoziții predicative* și este echivalat cu verbul „a exista", exprimînd existența subiectului, în timp de verbul *a fi*$_2$ formează *propoziții nominale* „altfel spus, ceea ce se afirma ca existența prin a *fi*$_2$ este nu subiectul, ci o caracteristica a lui." (Neamțu 1986, p.73). Aceeași distincție este realizată și în ebraica modernă de Falk (2004), care propune distincția între două tipuri *a fi*: *a fi*$_1$ (PREDLINK/ XCOMP) și *a fi*$_2$ (non-PREDLINK/ non-XCOMP). Deși la prima vedere, cei doi lingviști expun aceeași teorie, diferența principală este aceea că, pentru Falk (2004) verbele *a fi*$_1$ și *a fi*$_2$ formează *doar* propoziții nominale, și niciodată propoziții verbale.

III. „Supletivele" în ebraica modernă

Absența formei verbale în ebraica modernă nu rezultă în absența propozițiilor nominale, ci într-o serie de „supletive"[2] care îndeplinesc aceeași funcție ca verbul copulativ *a fi* din limba română:

1. Copula - PronH/PronZ;
2. Particula *yeš* (și negativul său *eyn*);
3. Cazul ø.

Dintre aceste forme, PronH și PronZ sunt cele două copule pe care le încadrez în ceea ce Falk (2004) consideră *a fi*$_2$, în timp ce particula *yeš* este încadrată în ceea ce Falk (2004) numește *a fi*$_1$. Cazul ø nu va luat în discuție, întrucît acesta reprezintă o variație a cazurilor 1 și 2, depășind, astfel, subiectul discuției lucrării de față.

IV. A fi$_2$

[2] Formele enumerate nu sunt adevărate supletive. Vezi Doron (1983) pentru argumentația completă.

În limba română, verbul *a fi*$_2$ „nu are existență autonomă (ca predicat), cerînd obligatoriu încă un termen - numele predicativ" (Neamțu 1968, p.74) , ce poate consta într-un GN (1), GAdj(2) , GPrep[3] (3), GP (4), GNum (5), GAdv (6):

1. Dan este medic.
2. Dan este inteligent.
3. Paharul este de sticlă. [Gramatica II, p.277]
4. Dan este el.
5. Elevii sunt șapte
6. Ești cam așa! (gest pentru a indica forma) [Gramatica II, p.279]

Aceste propoziții „corespund cu alegerea de către locutor a adevărului predicației performate" (Gramatica II, p.286) și sunt formate din verbul *a fi*$_2$ – copulativ și un nume predicativ și „arată o caracteristica a subiectului, calitativă sau cantitativă, ori identitatea acestuia, existent la un moment"(Merlan 2001, p.56). Acesta formează, așadar, *propoziții de identitate* (7), *propoziții care arată o calitate* (8) și *propoziții specificaționale* (9):

7. Dan este domnul Cohen.
   Dan = domnul Cohen

8. Dan este inteligent.
   Dan ⟶ inteligent

9. Dan este pediatru.
   Dan ⟶ pediatru

La nivel distribuțional, propozițiile nominale pot fi rezumate astfel:

$$GN_1 + a\ fi_1 + GN_2/GAdj/GPrep/GP/GNum/GAdv$$

În ceea ce privește limba ebraică, verbul *a fi*$_2$ corespunde cu cele două copule PronH și PronZ. Doron (1983) introduce termenul de *Pron*, pentru a denumi copula formată dintr-un pronume, iar Heller (1999) merge mai departe și diferențiază între două tipuri de Pron și anume PronH și PronZ. În conformitate cu cele două teorii, voi numi PronH pronumele care este omonim cu pronumele

[3] Prin GPrep înțeleg toate construcțiile care încep cu o propoziție, inclusiv ceea ce în Gramatica II, pp. 278 -282 este încadrat în categoriile *Adverb, Infinitiv, Supin.*

personal de persoana a III-a și PronZ pronumele care este omonim cu pronumele demonstrativ. Așadar, PronH și PronZ au următoarele forme:

Pronumele personal pers a III-a /PronH		Singular	Plural
	Masculin	*hu*	*hem*
	Feminin	*hi*	*hen*
Pronumele demonstrativ /PronZ		Singular	Plural
	Masculin	*ze*	*ele*
	Feminin	*zot*	*ele*

La fel ca în limba română, propozițiile formale cu „supletivele" lui *a fi*$_2$ formează *propoziții de identitate* (10), *propoziții care arată o calitate* (11) și *propoziții specificaționale* (12):

10. Dan hu mar Cohen
    [Dan el domn Cohen]
    Dan este domnul Cohen

11. Tapuax ze tov le-briut
    [măr aceste bun la sănătate]
    Mărul este bun pentru sănătate.

12. Dan hu rofe
    [Dan el doctor]
    Dan este doctor

La nivel distribuțional cele două copule pot fi rezumate astfel:

$$GN_1 + PronH/Z + GN_2/ GAdj / GPrep$$

În ebraică predicația se realizează la nivelul *numelui predicativ* și nu la nivelul *copulei*. PronH și PronZ au doar rolul de a conecta subiectul și predicatul propoziției, astfel că, în propoziția (12), *rofe* este predicatul propoziției și nu numele predicativ. Această ipoteză este verificată prin adăugarea adverbului de negație *lo* într-o propoziție nominală, care precede întotdeauna verbele conjugate.

PronH şi PronZ trebuie să preceadă negaţia, pentru ca propoziţia să fie corectă gramatical. Din moment ce PronH „nu este (categorial) un element verbal, acesta nu se poate combina cu *lo*", ipoteză confirmată de exemplele (13a-c):

13. a .Yair Yarden hu baxur cair.
[Yair Yarden el băiat tînăr]
Yair Yarden este un băiat tînăr. [Amos Oz 1977, p.123]

b.* Yair Yarden **lo** hu baxur cair.
[Yair Yarden el nu băiat tînăr]
Yair Yarden nu este un băiat tînăr.

c. Yair Yarden hu **lo** baxur cair.
[Yair Yarden el nu băiat tînăr]
Yair Yarden nu este un băiat tînăr.

Diferenţa principală între cele două copule este aceea că PronH aproape întotdeauna se acordă la stînga, cu subiectul, în gen şi număr, în timp ce PronZ se acordă la dreapta, cu predicatul şi niciodată cu subiectul, precum în propoziţiile (10) şi (11). Deşi pare că genul şi numărul sunt date de elemente diferite, există cazuri în care PronH se acordă cu predicatul, atunci cînd vorbim de GN de identitate. Modul în care PronH şi PronZ se acordă nu reprezintă doar o alegere aleatorie a „sursei". Acordul indică o diferenţa mai importantă şi mai adîncă: înţelesul.

14. Dina hi mora.
[Dina ea profesoară]
Dina este profesoară.

15. Dina ze šem yafe.
[Dina acesta nume frumos]

V. *A fi*$_1$

Din punctul de vedere al limbii române, verbul *a fi*$_1$ formează *propoziţii verbale*. Din punctul de vedere al limbii ebraice, verbul *afi*$_1$ este reprezentat de particulele *yeš* şi *eyn* şi se încadrează în continuare în categoria *propoziţiilor nominale*.

În ceea ce privește particula *yeš,* formele din tabel sunt atestate în ebraica biblică (Gesenius 1910, pp. 296-297), însă în ebraica modernă sunt folosite doar formele de persoana a III-a, singular și plural (formele îngroșate), astfel că, dacă la început particula se acorda în gen, număr și persoană cu GN/GP determinat, aceasta ajunge să se acorde doar în gen și număr. Acest fenomen îl putem observa în exemplul (16) , un extras din versurile cîntecului *ani šoxev li al ha-gav (Stau întins pe spate)*, interpretat de Ariel Zilber:

16. bli lihyot o lo lihyot/ ani pašut yešno
[fără a fi infinitiv sau nu a fi infinitiv / eu simplu existență 3M.SG.]
Fără a fi sau a nu fi, eu pur și simplu exist.

Observăm că S este un GPrep de persoană I, numărul singular, genul masculin iar forma particulei *yeš* este cea de persoana a III-a, numărul singular, genul masculin. Acest fenomen indică tendința de uniformizare pe care vorbitorii o exercită asupra limbii și anume, tendința de a asimila o particulă ce are un *înțeles verbal* verbului regulat, care, la prezent, are doar patru forme și se acordă cu S în funcție de gen și număr. Formele particulei *eyn* sunt prezentate în următorul tabel și, față de particula *yeš*, toate aceste forme sunt folosite în ebraica modernă. Astfel că, la nivelul distribuțional particulele pot fi descrise astfel:

yeš [+GEN][+NUMĂR][-PERSOANĂ]

eyn [+GEN][+NUMĂR][+PERSOANĂ]

Persoana	Singular		Plural	
	Masculin	Feminin	Masculin	Feminin
I	yešni		yešnenu	
II	yešxa	yešex	yešxem	yešxen
III	**yešno**	**yešna**	**yešnam**	**yešnan**

Persoana	Singular		Plural	
	Masculin	Feminin	Masculin	Feminin
I	eyneni		eynenu	
III	eynxa	eynex	eynxem	eynxen

III	eynenu/eyno*	eynena/eyna*[4]	eynam	eynan

Am analizat mai sus cele trei tipuri de propoziții formate de PronZ/H și anume *propoziții specificaționale, propoziții de identitate* și *propoziții ce exprimă o calitate.* În acest subcapitol, analizăm propozițiile pe care particula *yeš* le formează și anume: *propoziții existențiale* (17) , *propoziții locative* (18):

17. yeš xatul ba-bayt.
    [existență pisică în casa]
    Este/există o pisică în casă.

18. ha-sefer yešno ba-sifriya ha-zot
    [cartea existență 3M.SG. în biblioteca aceasta]
    Cartea este în această bibliotecă.

Propozițiile existențiale sunt acele propoziții care „exprimă prezența unei entități—desemnat de un GN nearticulat—într-un loc" (Berman și Grosu (1976), p.265). Altfel spus, propozițiile existențiale introduc o entitate în discurs, o entitate nouă, care nu a fost menționată anterior, de unde și nevoia de a satisface criteriul [-DEF]. Structura clasică acestor propoziții este *yeš* [-PRO] + GN [-DEF] + GPrep.

Deși propozițiile existențiale conțin un GPrep care urmează predicatul, accentul în astfel de propoziții nu cade pe elementul locativ, ci pe temă. Mai mult decît atît, prezența GPP este opțională, acesta poate fi absent (19) și (20):

19. yeš praxim kxulim
    [existență flori albaștri]
    Există flori albastre.

20. yeš mic?
    [existență suc]
    Este suc?

Propoziția (19) reprezintă un caz interesant în care o propoziție existențială este folosită pentru un act de vorbire indirect (Ziv 2013). Propoziția este idiomatică și poate avea mai multe traduceri în

*forme pentru *eyn* care neagă verbul

limba română, în funcție de contextul în care este rostită. Dacă ne gîndim, spre exemplu, la un vînzător întrebat de un (potențial) client, traducerea în limba română este *aveți (țineți) suc?*

Față de propozițiile existențiale, care introduc în discurs *o entitate* aflată într-un anumit loc, propozițiile *locative* atestă existența *într-un loc specific* a unei entități care *deja* face parte din universul discursului. Așadar, într-o propoziție locativă *accentul cade pe loc*. Acest tip de propoziții este format din GN [+DEF] + *yeš* [+PRO] + GPP. GPP este obligatoriu, iar particula se acordă cu GN:

21. ha-na'alaym yešnan ba-xanut ha-zot (ve-lo ba-xanut ha-hi)
    [pantofii existență 3F.PL. în magazinul acesta (și nu în magazinul acela)]
    Pantofii sunt în magazinul acesta (și nu în magazinul acela).

După cum am putut observa, există o graniță fină între propozițiile locative și cele existențiale, căci, pentru a crea o propoziție existențială presupunem existența unei entități într-un *loc,* iar pentru a crea o propoziție locativă presupunem *existența* entității pe care o plasăm specific într-un loc. Mai mult decît atît, Berman (1978) susține că propozițiile locative „sunt probabil prezente în structura de adîncime a tuturor propozițiilor existențiale, deși pot să nu se manifeste în structura de suprafață" (p.218).

VI. Concluzie

Observăm, așadar, că limbile română și ebraică conțin conceptul de propoziție nominală, înțelegînd totuși, diferit conceptul. În timp ce limba română are o gamă bogată de *verbe copulative*, limba ebraică formează propoziții nominale, la prezent, cu ajutorul unor *„supletive"* și, în timp ce limba română își limitează propozițiile nominale conținînd verbul *a fi*, la subcategoria *afi*$_1$, în timp ce subcategoria *a fi*$_2$ formează *propoziții verbale*, ebraica include în categoria propozițiilor nominale toate aspectele verbului *a fi* - *a fi*$_1$ și *a fi*$_2$.

		Propoziție verbală	Propoziție nominală
ROMÂNA	a fi$_1$	✓	×
	a fi$_2$	×	✓
EBRAICĂ	a fi$_1$	×	✓
	a fi$_2$	×	✓

Bibliografie:

Academia Română, Insitutul de Lingvistica „Iorgu Iordan – Al. Rosetti". (2008). *Gramatica Limbii Române Vol. II – Enunțul*, București, Editura Academiei Române.

Berman, Ruth & Alexander Grosu (1976). "Aspects of the Copula in Modern Hebrew". In P. Cole (ed.), *Studies in Modern Hebrew Syntax and Semantics*. North Holland, Amsterdam.

Doron, Edit. (1983). *Verbless predicates in Hebrew*, University of Texas, Austin Ph.D. dissertation.

Falk, Yehuda N. (2004). "The Hebrew Present-Tense Copula as a Mixed Category". in Miriam Butt and Tracy Holloway King, eds., *Proceedings of the LFG 04 Conference, University of Canterbury*. On-line: CSLI Publications. pp. 226-246. First appeared online: 2013. First Print Edition: 9789004176423.

Gesenius, Wilhelm. (1910). *Gesenius' Hebrew Grammar*, edited by E. Kautzsch, revised by A.E.Cowley, Clarendon Press, Oxford, 2nd English ed. (orig. Halle, 1813).

Glinert, Lewis. (1989). *The grammar of Modern Hebrew*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuzar, Ron. (2012). *Sentence patterns in English and Hebrew*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia

Merlan, Aurelia. *(*2001). *Sintaxa limbii române*: *Relaţii sintactice şi conectori*, Iaşi, Editura. Universităţii ,,Alexandru Ioan Cuza*"*.

Neamțu, G.G.*(*1986*). Predicatul* în *limba română*. *O reconsiderare a predicatului nominal*, Bucureşti*:* Editura Ştiinţifică şi. Enciclopedică.

Oz, Amos. (1977). *Artsot Ha-Tan*, Am Oved Publishers Ltd, Tel Aviv.

Teodorescu, Ecaterina. (1965) „În legătură cu propozițiile verbale și nominale", în *Omagiu Alexandru Rosetti la 70 de ani*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste Romania, pp. 899-902.

Ziv, Yael. (1982a). "Another look at definites in existentials". *Journal of Linguistics* 18:73–88.

Ziv, Yael. (1982b). "On so-called 'existentials': A typological problem". *Lingua* 56:261–281.

Ziv, Yael. (2013). ”Existential: Modern Hebrew”, in *Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics*, Edited by: Geoffrey Khan. First published online: 2013. Consulted online on 16 July 2016.

Levin, Aryeh. (1998). *Arabic Linguistic Thought and Dialectology*, Jerusalem, Academon Press Ltd.

Rapoport, Tova Rebecca. (1987). *Copular, Nominal and Small Clauses: a Study of Israeli Hebrew*. Ph.D. dissertation, MIT.